



**Universidade de
Aveiro
2006**

Departamento de Ciências da Educação

**ANA RITA DE
FIGUEIREDO
BARTOLOMEU
CARVALHO**

**Transversalidade, compreensão na leitura e Gestão
Flexível do Currículo**



**Universidade de
Aveiro
2006**

Departamento de Ciências da Educação

**ANA RITA DE
FIGUEIREDO
BARTOLOMEU
CARVALHO**

**Transversalidade, compreensão na leitura e Gestão
Flexível do Currículo**

dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Gestão Curricular, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Cristina Manuela Sá, Professora Auxiliar do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

"Fiz o que quis e fiz com paixão. Se a paixão estava errada, paciência. Não fiquei vendo a vida passar, sempre acompanhei o desfile."

Mário Lago.

o júri

presidente

Professor Doutor Luís Manuel Ferreira Marques
professor associado da Universidade de Aveiro

Professor Doutor Lino Moreira da Silva
professor associado do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

Professora Doutora Cristina Manuela Branco Fernandes de Sá
professora auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Este projecto de investigação foi possível realizar e finalizar devido à colaboração de muitas pessoas que, devido à importância dos seus incentivos e apoio, considero co-autoras desta dissertação.

Devo um especial agradecimento ao meu marido que me apoiou, ajudou e incentivou todos os dias, no decorrer destes três anos, para nunca desistir deste projecto. Desempenhou o seu papel de pai e, frequentemente, o de mãe, na perfeição, junto do nosso filho, não me deixando sentir, em momento algum, que a minha ausência seria prejudicial à nossa família.

De seguida, gostaria de deixar um agradecimento muito especial à Professora Doutora Cristina Manuela Sá, que além de ter sido uma excelente orientadora, foi também, muitas vezes, uma amiga sincera e compreensiva que esteve sempre presente e disponível, dedicando-me um carinho e atenção fundamental para que eu conseguisse atingir os meus objectivos.

Aos meus pais, pelo amor, incentivo e companheirismo sempre presentes, auxiliando com sua disponibilidade para com o meu filho e incentivando-me sempre a dar continuidade e concluir este projecto.

Agradeço também aos professores Directores de Turma das duas escolas em que realizei o estudo por terem amavelmente facultado, para consulta, os seus Projectos Curriculares de Turma, e aos Conselhos Executivos das duas escolas por facilitarem o meu acesso a qualquer documento necessário e por esclarecerem todas as minhas dúvidas. Um especial agradecimento aos Directores de Turma que se disponibilizaram para as entrevistas.

Ao Eng. Jorge China que, além de ser um amigo dedicado, nunca desesperando com as meus preciosismos e mostrando-se sempre disponível, foi também um excelente profissional formatando a nível informático toda esta dissertação e trabalhando todos os pormenores.

Por último, quero agradecer aos meus filhos, Pedro e futuro bebé que se encontra no quarto mês de gestação, pelo tempo “roubado”, pelos sacrifícios a que foram submetidos (ausência materna, viagens e alguma falta de paciência) e, simplesmente por serem os melhores filhos do mundo. A eles dedico esta dissertação e a todos, o meu muito obrigada!

palavras-chave

gestão flexível do currículo, projecto, transversalidade, leitura, língua portuguesa, competências.

resumo

O presente estudo teve como objectivo principal analisar a presença da transversalidade da compreensão na leitura em documentos associados à gestão flexível do currículo (Projecto Curricular de Turma), tendo em conta as formas de operacionalização dessa transversalidade nas diferentes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares. Adicionalmente, pretendeu-se, a partir desta análise, traçar linhas de actuação que pudessem contribuir para uma gestão flexível do currículo promotora da transversalidade da compreensão na leitura.

Para concretizar estes objectivos, desenvolveu-se um estudo de caso múltiplo, baseado na análise documental dos Projectos Curriculares de Turma do 7º Ano, de duas escolas situadas no concelho de Abrantes, e na análise de conteúdo das respostas dadas por Directores de Turma, directamente responsáveis pela elaboração de alguns dos Projectos Curriculares de Turma analisados, a entrevistas semi-estruturadas.

A análise e interpretação dos dados revelou que, na generalidade, os professores das diversas áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, estão conscientes da importância da transversalidade da língua portuguesa, particularmente quando associada ao desenvolvimento de competências no domínio da compreensão na leitura. Mais especificamente, todos consideram o desenvolvimento de competências associadas à compreensão na leitura como essencial para o sucesso escolar dos alunos e sua futura integração sócio-profissional.

No entanto, paralelamente, verificou-se a existência de grandes dificuldades de operacionalização da transversalidade da língua portuguesa associada à compreensão na leitura.

Por conseguinte, a partir da análise e interpretação dos dados recolhidos, procurámos identificar algumas das causas desse fenómeno e apresentar sugestões para melhorar a gestão curricular feita pelos professores do 3º Ciclo do Ensino Básico, no que se refere a este aspecto particular do seu desempenho profissional no âmbito do Projecto da Gestão Flexível do Currículo.

Concluimos o nosso estudo com a referência a algumas limitações do mesmo e a apresentação de sugestões para estudos futuros.

keywords

flexible management of the curriculum, project, oblique approach, reading, portuguese language, skills

abstract

The current study had as main objective to analyse the presence of an oblique approach of the comprehension in reading in documents associated with the flexible management of the curriculum (Curricular Project of Class), taking into consideration the ways of using that type of approach in the different areas of the curriculum, curricular and extra-curricular. Furthermore, was also intended, based on this analysis, to take some firm lines on the management of the curriculum in order to make it flexible, promoting this way an oblique approach of comprehension in reading.

To achieve these objectives was developed a study of multiple case, based on the documentary analyses of some Curricular Projects of Class of the 7th grade, from two schools located in the district of Abrantes. This study was also based on the analyses of the content of the answers given by the directors of the classes in semi-conducted interviews. These directors are the persons, who are directly responsible for the making of some of the Curricular Projects of Class that were object of study.

The analyses and interpretation of the contents revealed that, in general, teachers from different areas of the curriculum, curricular and extra-curricular, are aware of the importance of the influence of the Portuguese language, particularly when it is associated with the development of skills in the specific case of comprehension in reading. To be more precise, everyone is of the opinion that the development of skills associated with the comprehension in reading is essential to the scholastic success of the pupils and their future socio-professional integration.

However, simultaneously, it was verified the existence of great difficulties in taking advantage of the influence of the Portuguese language when it is associated with the reading comprehension.

Consequently, based on the analyses and interpretation of the gathered contents we tried not only to identify some of the causes that might explain that phenomenon, but also to present some suggestions to improve the management of the curriculum done by the teachers of the 3rd Cycle of Basic Education, in what concerns this particular aspect of their professional performance in the Project of Flexible Management of the Curriculum.

We conclude our study making a reference to some of its limitations and with presentation of suggestions for future studies.

mots-clés

projets, lecture, langue portugaise, compétences

résumé

Le principal objectif de notre étude était de vérifier si les enseignants essayaient de développer chez les élèves de collège des compétences en compréhension écrite, pour l'ensemble des matières et, le cas échéant, les dispositions prises par eux. À partir de là, nous avons émis des suggestions pour améliorer la performance des enseignants en ce qui concernait cet aspect spécifique.

Afin d'atteindre ces objectifs, nous avons fait l'analyse de documents produits par les enseignants contenant les planifications de chaque classe et de chaque matière pendant une année. Nous avons recueilli toutes les planifications élaborées pour toutes les classes de cinquième de deux collèges de la ville d'Abrantes. Ensuite, nous avons interviewé quelques-uns des enseignants responsables de l'élaboration de ces documents et fait l'analyse de contenu de leurs réponses.

L'analyse et la discussion des données recueillies a révélé que les enseignants des différentes matières avaient conscience de la nécessité de développer chez leurs élèves des compétences dans le domaine de la compréhension écrite et de l'importance que pouvaient avoir celles-ci pour le succès scolaire et social de leurs jeunes élèves. Toutefois, ils avaient du mal à trouver des stratégies adéquates pour atteindre cet objectif.

Dans le cadre de cette étude, nous avons également essayé d'identifier quelques-unes des causes de ces difficultés, au niveau du collège, révélées par les enseignants et de proposer des stratégies permettant de remédier à ce malaise professionnel.

Notre étude finit par une analyse des points faibles et par la proposition de suggestions pour de futures études traitant ce même sujet.

ÍNDICE

ÍNDICE.....	XVII
--------------------	-------------

ÍNDICE DE QUADROS	XXI
--------------------------------	------------

INTRODUÇÃO	3
-------------------------	----------

1. PROBLEMÁTICA EM ESTUDO E SUA FUNDAMENTAÇÃO.....	3
2. QUESTÕES INVESTIGATIVAS.....	5
3. OBJECTIVOS DO ESTUDO	5
4. ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	6

<u>CAPÍTULO 1 – A TRANSVERSALIDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA</u>	<u>9</u>
--	-----------------

1.1. O CONCEITO DE TRANSVERSALIDADE E A SUA INFLUÊNCIA NA RECONFIGURAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS	9
1.2. TRANSVERSALIDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA E SUA IMPORTÂNCIA NO CURRÍCULO DO ENSINO BÁSICO	17
1.2.1. CONTRIBUTO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O SUCESSO DOS ALUNOS NAS OUTRAS ÁREAS CURRICULARES, DISCIPLINARES E NÃO DISCIPLINARES	21
1.2.2. CONTRIBUTO DAS OUTRAS ÁREAS CURRICULARES, DISCIPLINARES E NÃO DISCIPLINARES, PARA O DOMÍNIO DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	25
1.2.3. CONTRIBUTO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA A INTEGRAÇÃO SÓCIO-PROFISSIONAL DOS ALUNOS.....	31

<u>CAPÍTULO 2 – A TRANSVERSALIDADE DA COMPREENSÃO NA LEITURA</u>	<u>37</u>
---	------------------

2.1. A IMPORTÂNCIA DA COMPREENSÃO NA LEITURA NO CURRÍCULO DO ENSINO BÁSICO.....	37
2.2. A OPERACIONALIZAÇÃO DA TRANSVERSALIDADE DA COMPREENSÃO NA LEITURA	44
2.2.1. NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA	45
2.2.2. NAS RESTANTES ÁREAS CURRICULARES DISCIPLINARES	51
2.2.3. NAS ÁREAS CURRICULARES NÃO DISCIPLINARES	65

CAPÍTULO 3 – O PROJECTO DA GESTÃO FLEXÍVEL DO CURRÍCULO E O PROJECTO CURRICULAR DE TURMA..... 71

3.1. AS PRINCIPAIS ALTERAÇÕES INTRODUZIDAS PELA REORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO 71

3.2. O PROJECTO CURRICULAR DE TURMA..... 83

3.2.1. O CONCEITO DE *PROJECTO* E A SUA RELAÇÃO COM O PROJECTO CURRICULAR DE TURMA 84

3.2.2. O PROJECTO CURRICULAR DE TURMA COMO MODO DE OPERACIONALIZAÇÃO DO PROJECTO DA GESTÃO FLEXÍVEL DO CURRÍCULO 87

3.2.3. O PROJECTO CURRICULAR DE TURMA COMO PROMOTOR DA TRANSVERSALIDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA 92

CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO 95

4.1. CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO 95

4.2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 100

4.2.1. ANÁLISE DOCUMENTAL 100

4.2.1.1. A grelha de análise dos Projectos Curriculares de Turma 102

4.2.1.2. Fundamentação da grelha de análise 106

4.2.2. ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS 117

4.2.2.1. Caracterização do guião utilizado 118

A) Bloco I – Caracterização do Director de Turma..... 119

B) Bloco II – O Conselho de Turma e a elaboração do Projecto Curricular de Turma ... 119

C) Bloco III – O Projecto Curricular de Turma e a transversalidade da língua portuguesa 120

CAPÍTULO 5 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS 123

5.1. MODO DE APRESENTAÇÃO DOS PROJECTOS CURRICULARES DE TURMA 123

5.1.1. NA ESCOLA A (ANEXO 2) 123

5.1.2. NA ESCOLA B (ANEXO 3) 124

5.2. ANÁLISE DOS PROJECTOS CURRICULARES DE TURMA 125

5.2.1. CONTRIBUTO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O SUCESSO ESCOLAR NAS OUTRAS ÁREAS CURRICULARES, DISCIPLINARES E NÃO DISCIPLINARES 126

5.2.1.1. Competências contempladas	132
5.2.1.2. Indicações relativas aos objectivos	136
5.2.1.3. Indicações relativas às estratégias/actividades.....	136
5.2.1.4. Indicações relativas à avaliação	137
5.2.1.5. Indicações relativas aos conteúdos.....	138
5.2.1.6. Indicações relativas ao material	139
5.2.2. CONTRIBUTO DAS OUTRAS ÁREAS CURRICULARES, DISCIPLINARES E NÃO DISCIPLINARES, PARA O DOMÍNIO DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	140
5.2.2.1. Competências contempladas	147
5.2.2.2. Indicações relativas aos objectivos	159
5.2.2.3. Indicações relativas às estratégias/actividades.....	161
5.2.2.4. Indicações relativas à avaliação	164
5.2.2.5. Indicações relativas aos conteúdos.....	165
5.2.2.6. Indicações relativas ao material	166
5.2.3. CONCLUSÕES DECORRENTES DA ANÁLISE DOS PROJECTOS CURRICULARES DE TURMA	166
5.2.3.1. Tendo em conta as categorias contempladas neste estudo	166
A) Competências contempladas.....	167
B) Indicações relativas aos objectivos.....	174
C) Indicações relativas às estratégias/actividades	175
D) Indicações relativas à avaliação	178
E) Indicações relativas aos conteúdos	181
F) Indicações relativas ao material.....	184
5.2.3.2. Tendo em conta as características das Escolas envolvidas no estudo.....	185
5.3. APRESENTAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS A PARTIR DAS ENTREVISTAS AOS DIRECTORES DE TURMA.....	187
5.3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS DIRECTORES DE TURMA ENTREVISTADOS	189
5.3.1.1 Em termos da sua situação profissional e da sua formação	189
5.3.1.2. Em termos do exercício do cargo de Director de Turma	192
5.3.2. A ELABORAÇÃO DOS PROJECTOS CURRICULARES DE TURMA.....	196
5.3.2.1. O processo de elaboração dos Projectos Curriculares de Turma	196
5.3.2.2 O papel do Conselho de Turma na elaboração do Projecto Curricular de Turma	200
5.3.2.3. Tratamento da transversalidade da língua portuguesa e da compreensão na leitura	203

5.4. ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS A PARTIR DAS ENTREVISTAS AOS DIRECTORES DE TURMA E SEU CRUZAMENTO COM A ANÁLISE DOS PROJECTOS CURRICULARES DE TURMA .	207
5.4.1. CARACTERIZAÇÃO DOS DIRECTORES DE TURMA INQUIRIDOS E SUA RELAÇÃO COM O EXERCÍCIO DO CARGO	208
5.4.2. A ELABORAÇÃO DOS PROJECTOS CURRICULARES DE TURMA E O PAPEL DESEMPENHADO PELO CONSELHO DE TURMA NESSE PROCESSO	212
5.4.3. TRATAMENTO DA TRANSVERSALIDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA E DA COMPREENSÃO NA LEITURA	216
5.5. SÍNTESE DAS PRINCIPAIS OBSERVAÇÕES DECORRENTES DA ANÁLISE DOS PROJECTOS CURRICULARES DE TURMA E DOS DADOS OBTIDOS A PARTIR DAS ENTREVISTAS AOS DIRECTORES DE TURMA.....	221
<u>CAPÍTULO 6 – CONCLUSÕES E SUGESTÕES.....</u>	<u>227</u>
6.1. CONCLUSÕES DO ESTUDO	227
6.1.1. RELATIVAS À ELABORAÇÃO DOS PROJECTOS CURRICULARES DE TURMA.....	227
6.1.2. RELATIVAS À FORMA DE ACTUAÇÃO DAS ESCOLAS	236
6.2. SUGESTÕES PARA A PROMOÇÃO DA TRANSVERSALIDADE DA COMPREENSÃO NA LEITURA	239
6.3. LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES PARA FUTUROS ESTUDOS.....	247
<u>BIBLIOGRAFIA</u>	<u>249</u>

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Grelha de análise do contributo da disciplina de Língua Portuguesa para o sucesso escolar nas outras áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares).....	103
Quadro 2 – Grelha de análise do contributo das outras áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) para o domínio da língua portuguesa	104
Quadro 3 – Análise global do contributo da Língua Portuguesa para o sucesso escolar nas áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, nos Projectos Curriculares de Turma da Escola A	128
Quadro 4 – Análise global do contributo da Língua Portuguesa para o sucesso escolar nas áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, nos Projectos Curriculares de Turma da Escola B	130
Quadro 5 – Análise global do contributo das outras áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) para o domínio da língua portuguesa nos Projectos Curriculares de Turma da Escola A.....	141
Quadro 6 – Análise global do contributo das outras áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) para o domínio da língua portuguesa nos Projectos Curriculares de Turma da Escola B.....	144
Quadro 7 – Competências específicas referidas para as disciplinas de História e Geografia associadas à Compreensão na leitura.....	149
Quadro 8 – Competências específicas referidas para as disciplinas de Inglês e Francês associadas à Compreensão na leitura	153
Quadro 9 – Situação profissional dos Directores de Turma	189
Quadro 10 – Disciplinas leccionadas pelos Directores de Turma	189
Quadro 11 – Formação Científica dos Directores de Turma	190
Quadro 12 – Formação pedagógica dos Directores de Turma	191
Quadro 13 – Cargos desempenhados pelos Directores de Turma	192
Quadro 14 – Apreciação da função de Director de Turma	192
Quadro 15 – Formação dos Directores de Turma para o desempenho do cargo	193
Quadro 16 – Representações dos Directores de Turma acerca da natureza supervisiva das suas funções.....	194
Quadro 17 – Modelo do Projecto Curricular de Turma da Escola A.....	196
Quadro 18 – Modelo do Projecto Curricular de Turma da Escola B.....	197
Quadro 19 – Modo de elaboração dos Projectos Curriculares de Turma na Escola A ...	198

Quadro 20 – Modo de elaboração dos Projectos Curriculares de Turma na Escola B...	198
Quadro 21 – A transversalidade da língua portuguesa nos Projectos Curriculares de Turma.....	203
Quadro 22 – A importância da transversalidade da língua portuguesa para as restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares	204
Quadro 23 – A valorização da compreensão na leitura nos Projectos Curriculares de Turma e sua operacionalização	206

LER

Ler é percorrer

Ler é perguntar

Ler é perscrutar

Ler é perspectivar

Ler é formar

Ler é INformar

Ler é reformar

Ler é TRANSformar

Ler é SABER

Ler é PODER

SABER LER?

PODER DA INCLUSÃO!

Não ler?

Não saber LER?

Desumana verdade:

PODER DA EXCLUSÃO!

LER é pensamento, valor, emoção

LER é sentimento, poder, antecipação

LER é prosa, poesia, cognitivAÇÃO

LER é a alma da CRIAÇÃO

FRANCISCO GOMES DE MATOS

INTRODUÇÃO

1. Problemática em estudo e sua fundamentação

Numa sociedade em permanente evolução, onde o indivíduo é constantemente bombardeado por todo o tipo de informação, é premente que os nossos jovens possam compreender essa informação que todos os dias os rodeia e que é vital para a sua integração sócio-profissional na comunidade.

Estará a escola preparada para assumir este novo papel, para fornecer aos alunos “armas” que garantam o seu sucesso profissional e formação pessoal?

Perante o cenário de insucesso escolar que assombra o nosso país, a resposta é evidente.

Assim, é imperativo reflectir sobre esta situação, questionando o seu porquê.

As lacunas no domínio da língua portuguesa agravam a situação, não permitindo que o aluno faça aprendizagens essenciais para o seu sucesso.

Sendo conhecedora das profundas dificuldades dos alunos no que respeita à compreensão na leitura e tendo em conta o cenário de iliteracia vivido em Portugal actualmente, concluo que muitas destas dificuldades advêm da falta de hábitos de leitura e do desconhecimento de métodos de trabalho a ela associados.

Por que deverão os nossos jovens dedicar-se à leitura, quer com o objectivo de aprender, quer com o de ocupar os seus tempos de lazer?

Alguém os motivou convenientemente para o exercício de actividades de leitura com estas características?

No seio familiar, encontram-se todos demasiado ocupados com os afazeres diários para se preocuparem com este “pormenor”, relegando-o para segundo plano ou esquecendo-se totalmente dele, incumbindo a escola dessa tarefa.

Em contexto escolar, a responsabilidade recai muitas vezes sobre o professor de Português.

Mas, não será esta uma responsabilidade de todos os professores? Não são estas competências transversais a todas as disciplinas? Não deveriam todos os professores contribuir para a sua aquisição e desenvolvimento, transformando-as num utensílio precioso, na vida escolar e extra-escolar?

O Projecto da Gestão Flexível do Currículo constitui a possibilidade dada a cada escola de organizar e gerir autonomamente todo o processo de ensino/aprendizagem, adoptando um currículo contextualizado adaptado aos alunos em questão.

Assim sendo, aquando a elaboração dos Projectos Curriculares de Turma e no que diz respeito à transversalidade da língua portuguesa, deveriam ser tidas em conta duas realidades:

- por um lado, o facto de todas as disciplinas poderem contribuir para um melhor domínio da língua portuguesa, pois ela é o instrumento de aprendizagem em todas elas (é veículo de comunicação entre professores e alunos e contribui, de forma privilegiada, para o desenvolvimento das competências cognitivas, comunicativas e linguísticas dos alunos);
- por outro lado, a consciência de que o processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa (principal responsabilidade da área curricular do mesmo nome) desenvolve nos alunos competências que eles poderão pôr ao serviço de aprendizagens a fazer em todas as áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) e que serão essenciais para a sua formação geral.

Por conseguinte, proponho-me, com esta dissertação, analisar vários Projectos Curriculares de Turma, tentando verificar de que forma é aí abordada a transversalidade da língua portuguesa (especificamente relacionada com a aquisição e desenvolvimento de competências no domínio da compreensão na leitura).

Desta análise, poderão resultar sugestões relacionadas com articulações interessantes e pertinentes entre as diferentes áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares), visando o desenvolvimento destas competências.

Espero, assim, que este seja um documento de consulta prático e elucidativo, relativamente ao projecto que desenvolvi.

2. Questões investigativas

Este estudo empírico foi norteado pelas seguintes questões investigativas:

- Como se operacionaliza a transversalidade da compreensão na leitura nas várias disciplinas e áreas curriculares não disciplinares abrangidas pelos Projectos Curriculares de Turma?
- De que modo poderá a análise desses documentos contribuir para uma concepção dos Projectos Curriculares de Turma que garanta uma melhor promoção da transversalidade da compreensão na leitura?

3. Objectivos do estudo

Das questões formuladas, emergiram objectivos de investigação, que se interligam, necessariamente, com a concepção dos Projectos Curriculares de Turma, numa perspectiva de desenvolvimento de competências transversais associadas à compreensão na leitura:

- Analisar a presença da transversalidade da compreensão na leitura em documentos associados à gestão flexível do currículo (Projecto Curricular de Turma), tendo em conta as formas de operacionalização dessa transversalidade nas várias disciplinas do currículo dos alunos.
- A partir desta análise, traçar linhas de actuação que possam contribuir para uma gestão flexível do currículo promotora da transversalidade da compreensão na leitura.

4. Organização da dissertação

O nosso estudo está organizado em seis capítulos, que traduzem a sua organização lógica e reflectem a nossa caminhada ao longo do tempo que durou este projecto de investigação.

No Capítulo 1, debruçamo-nos sobre o conceito de transversalidade e o papel por ele desempenhado no contexto do sistema educativo português, particularmente no que se refere ao currículo do Ensino Básico. Esta reflexão conduziu-nos à abordagem da transversalidade da língua portuguesa, responsabilidade directa da área curricular disciplinar do mesmo nome e tão amplamente proclamada na reforma curricular do Ensino Básico como sendo um contributo valioso para o sucesso escolar dos alunos nas restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, e para a sua integração sócio-profissional. Por sua vez, o contributo das outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, para o domínio da língua portuguesa foi também discutido, justificando a importância atribuída à transversalidade da língua portuguesa.

Após a referência à transversalidade da língua portuguesa, no Capítulo 2, focámo-nos mais pormenorizadamente na transversalidade da compreensão na leitura, cerne do nosso estudo, justificando a importância por nós atribuída a esta competência e tentando dissertar acerca da operacionalização dessa transversalidade, quer na disciplina de Língua Portuguesa, quer nas restantes áreas curriculares disciplinares, quer ainda nas áreas curriculares não disciplinares.

No Capítulo 3, apresentamos o cenário integrador que possibilitou destacar tão acentuadamente, no currículo do Ensino Básico, a transversalidade de competências associadas à compreensão na leitura: a reforma curricular do Ensino Básico denominada Projecto da Gestão Flexível do Currículo. Dentro das alterações introduzidas por esta reforma, surge o Projecto Curricular de Turma como forma de operacionalização do Projecto da Gestão Flexível do Currículo e como o promotor legítimo da transversalidade da língua portuguesa. Este documento permite verificar a existência dessa transversalidade, assim como a

sua operacionalização, uma vez que deverá conter todas as competências a desenvolver por todas as áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, numa determinada turma. A análise desse Projecto permitir-nos-á averiguar se a transversalidade é ou não um conceito familiar no universo dos professores e se esses estão suficientemente alertados para a sua importância.

Depois da fundamentação teórica do nosso estudo, já no Capítulo 4, descrevemos e caracterizamos a nossa metodologia de investigação: um estudo de caso múltiplo, uma vez que implica a análise de Projectos Curriculares de Turma de duas escolas. Procedemos à análise documental dos Projectos Curriculares de Turma recolhidos em duas escolas, com base numa grelha previamente construída para o efeito. Também fizemos entrevistas semi-estruturadas a alguns dos Directores de Turma responsáveis pela elaboração desses projectos, de acordo com um guião previamente elaborado e legitimado. Quer a grelha de análise dos Projectos Curriculares de Turma, quer o guião das entrevistas semi-estruturadas, encontram-se devidamente fundamentados.

No Capítulo 5, apresentamos as fases em que se desenvolveu a análise e interpretação da informação recolhida. Num primeiro momento, procedemos a uma breve apresentação do modelo de Projecto Curricular de Turma adoptado em cada escola. De seguida, passamos à análise e interpretação dos dados recolhidos. Começámos por analisar os dados recolhidos a partir dos Projectos Curriculares de Turma das duas escolas e apresentar conclusões parciais. Também assinalámos as diferenças verificadas na forma de elaborar e operacionalizar esses documentos em cada escola. De seguida, apresentámos os dados recolhidos a partir das entrevistas aos Directores de Turma. Por fim, passámos ao cruzamento de toda a informação obtida a partir das duas técnicas de recolha de dados (a análise documental e a entrevista) e apresentámos a síntese das principais observações decorrentes desse cruzamento.

Finalmente, no Capítulo 6, reforçamos algumas das conclusões possíveis retiradas deste estudo e apresentamos algumas sugestões decorrentes do nosso estudo, indo ao encontro dos objectivos para ele delineados: i) analisar a presença da transversalidade da compreensão na leitura em documentos

associados à gestão flexível do currículo (Projecto Curricular de Turma), tendo em conta as formas de operacionalização dessa transversalidade nas várias disciplinas do currículo dos alunos; ii) a partir desta análise, traçar linhas de actuação que possam contribuir para uma gestão flexível do currículo promotora da transversalidade da compreensão na leitura. Referimos também algumas limitações inerentes ao estudo e fornecemos algumas sugestões para futuros trabalhos.

Esperamos, com este trabalho, fornecer contributos para uma melhor operacionalização da transversalidade da língua portuguesa associada à compreensão na leitura e para o desenvolvimento de competências neste domínio, no 3º Ciclo do Ensino Básico.

Apesar das dificuldades que encontrámos ao longo desta caminhada, esperamos verdadeiramente conseguir transmitir o prazer com que a fomos realizando, mantendo a esperança de nos tornarmos verdadeiramente úteis através do empreendimento que nos propusemos realizar.

CAPÍTULO 1 – A TRANSVERSALIDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA

1.1. O conceito de transversalidade e a sua influência na reconfiguração do sistema educativo português

A Reorganização Curricular do Ensino Básico, denominada Projecto da Gestão Flexível do Currículo e regulamentada pelo Decreto-Lei nº 6/2001, surgiu como consequência das importantes mudanças que se têm verificado em todos os sectores da sociedade, quer a nível nacional, quer a nível internacional, e tenta fornecer uma resposta a estas modificações, formando indivíduos que se integrem no meio sócio-profissional de uma forma adequada e adaptada às exigências de uma sociedade competitiva.

Segundo Cristina Manuela Sá (2006), vários estudos revelaram que a sociedade moderna deve, obrigatoriamente, fazer face a um novo problema: a falta de competências essenciais à vida activa demonstrada pela população de diferentes faixas etárias, tanto no domínio da comunicação escrita (incluindo a compreensão na leitura e a produção escrita), como no domínio do cálculo e de competências mínimas em termos científicos e tecnológicos.

Assim, o novo desafio que a educação deverá enfrentar passa por tentar fornecer aos alunos uma oportunidade de desenvolver as competências necessárias à sua integração numa comunidade sócio-profissional, deixando de se preocupar somente com a aquisição de conhecimentos, embora estes dois objectivos não sejam incompatíveis.

Como refere ainda Cristina Manuela Sá, no mesmo artigo (Sá, 2006) e apoiando-se no documento *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (Ministério da Educação, 2001), o conceito de *competência* não está direccionado para, através do treino, num dado momento, produzir respostas ou executar tarefas previamente determinadas. Está antes associado ao processo de

activar *recursos* (conhecimentos, capacidades, estratégias) em diversos tipos de situações.

Preocupações desta natureza manifestam-se também a nível internacional.

De acordo com Jesus García Mínguez (1994) e Miguel Anxo Rego (1994), a instabilidade dos valores democráticos, as constantes reorganizações dos sistemas políticos, o enfraquecimento do sistema de produção, o desastre sócio-económico que impera na Europa, o crescimento do conhecimento devido às múltiplas fontes de informação, são alguns dos factores que estão na base das profundas mudanças que se verificaram.

A reforma educativa que está em curso também a nível internacional (e de que a reforma educativa portuguesa é um reflexo) é fruto de um consenso entre forças políticas, sociais e ideológicas, pretendendo assegurar um equilíbrio entre critérios sociais, psicológicos e etimológicos.

Esta reforma é norteada por conceitos inovadores dentre os quais se destaca o de *transversalidad*, ao qual estão associadas as *competências transversais*.

Segundo Jesus García Mínguez (1994: 9 e 10), critérios de necessidade social acabaram por definir e legitimar o que seriam os eixos transversais essenciais à educação. São eles: i) a *transversalidad como exigência social*, ii) a *transversalidad como necessidade cultural* e iii) a *transversalidad como veículo da autonomia curricular*.

Debruçando-nos sobre o primeiro eixo transversal – a *transversalidad como exigência social* –, verificamos que a sociedade recorre frequentemente à educação como forma de resolução de problemas por ela sentidos e os temas transversais, muitas vezes sugeridos no currículo dos alunos, confirmam este facto, pois vão ao encontro dos problemas resultantes da deficiente organização social e democrática.

Nesta dissertação, iremos constatar, aquando a análise dos Projectos Curriculares de Turma, que o espaço considerado ideal para desenvolver temas transversais corresponde às áreas curriculares não disciplinares e que os temas

aí desenvolvidos se prendem com preocupações sociais vigentes, como é o caso da prevenção rodoviária, do tabagismo, da sexualidade, etc.

O segundo eixo transversal apontado por este autor (Minguez, 1994) – *transversalidade como necessidade cultural* – surge para colmatar a pouca atenção dispensada aos temas culturais, devido exactamente à excessiva preocupação com os problemas sociais, situando-se assim o nível cultural dos cidadãos num patamar muito aquém das expectativas.

De acordo ainda com Joaquim Dolz, numa conferência subordinada ao tema *Les fondements du nouveau curriculum en didactique de français en Suisse Romande*, proferida em Fevereiro de 2005 no Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro (Dolz, 2005), a construção de referências culturais reveste-se de particular importância no ensino/aprendizagem de línguas, já que essas referências se relacionam com a descoberta e compreensão dos valores do património cultural associado às próprias línguas.

Através da análise dos Projectos Curriculares de Turma feita no âmbito desta dissertação, observámos também o afastamento dos temas ditos culturais em prol da abordagem de problemas sociais. Mas, paralelamente, pudemos verificar a preocupação em explorar os indícios que constituem a tradição cultural específica do espaço físico e social em que se integra a comunidade escolar. Verificamos essa preocupação em algumas disciplinas, como é o caso da Língua Portuguesa, em que é objecto de estudo a literatura oral tradicional, extrapolando-se frequentemente para as composições pertencentes a esse tipo de literatura próprias da região em que se insere a comunidade escolar. Também na disciplina de História, os vestígios deixados pelos povos invasores na Península Ibérica, e mais propriamente em Portugal Continental, e que fazem parte integrante da nossa cultura, são pretexto para afunilar a área geográfica até à comunidade local e incentivar os alunos a encontrarem esses testemunhos no seu habitat.

Finalmente, ao considerar a *transversalidade como veículo de autonomia curricular*, Mínguez (1994) pretende valorizar o particular, o individual, alertando para o facto de que todas as opções educativas assumidas até então pelas sucessivas reformas curriculares aprisionavam a individualidade de cada um

numa imaginação colectiva, massificando dessa forma o processo de ensino/aprendizagem. A reforma vigente valoriza essa individualidade, contrariando as tendências manifestadas até ao momento, ao incitar os professores a adequarem o currículo ao grupo de alunos que se lhes apresenta, elaborando, criando, adaptando, tendo no fundo a oportunidade histórica de serem os construtores e mentores do percurso curricular dos seus alunos, modificando mentalidades e edificando ideologias.

Também, relativamente a um dos Projectos Curriculares de Turma analisados, constatámos que, para uma das turmas, foi seleccionado um tema para ser desenvolvido na área curricular não disciplinar de Formação Cívica diferente do tema aglutinador escolhido para as demais turmas da escola, por melhor se adaptar à turma em questão. Este caso é um exemplo da adequação curricular que deve ser promovida pelos docentes.

Mas quais são as vantagens que estes eixos transversais trazem ao processo de ensino/aprendizagem? Em que medida são assim tão relevantes para passarem a ser considerados como o cerne da reforma curricular?

A importância destes eixos transversais no âmbito da reforma curricular justifica-se por os mesmos constituírem uma oportunidade para dinamizar o processo de ensino/aprendizagem, pois, como englobam temas cujos objectivos e conteúdos tendem a interessar a toda a comunidade educativa, todos podem participar na sua planificação e operacionalização.

Além disso, estes eixos são sinónimo de inovação educativa, uma vez que não devem existir programas predefinidos acerca de conteúdos transversais, devendo estes últimos articular-se de forma harmoniosa ao longo do currículo, de acordo com as necessidades sociais e culturais dos agentes do processo educativo. Caso contrário, o *modus operandis* seria o habitual até então: um *modus operandi* em que tudo se encontra previamente planificado e organizado, sem ter em conta as especificidades de cada grupo/turma.

Estes eixos transversais revolucionam também a filosofia educativa, numa perspectiva pessoal.

Em primeiro lugar, graças ao seu efeito, essa filosofia educativa passa a envolver as personalidades dos alunos e dos professores, uma vez que os conteúdos relevantes para a constituição de temas transversais implicam não só conhecimentos e procedimentos, mas também atitudes e valores.

Além disso, está associada a uma perspectiva curricular centrada na implementação da visão construtivista do currículo, que considera a educação como um processo aberto, em constante evolução devido à consciência da permanente desactualização, que, por si só, gera uma tentativa de adequação e adaptação ao meio sócio-profissional, e também cultural, do indivíduo.

Por último, e resumindo todos os motivos da importância dos eixos transversais para o processo educativo, salientamos o seu carácter globalizante, uma vez que os conceitos de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e multidisciplinaridade encontram na transversalidade a sua verdadeira essência.

Adoptando as definições de Jayme Paviani (2004), entendemos *interdisciplinaridade*, num sentido mais restrito, como a aplicação de conhecimentos de uma disciplina em outra qualquer disciplina. Mas, numa concepção mais aprofundada, a transversalidade tem como finalidade “mediar as divisões e fragmentações dos saberes, de aproximar, via transdisciplinar, a ciência, a arte, a religião, a moral e, ainda, articular de modo eficaz, via currículos, programas de ensino, projectos de pesquisa e, ainda, a ciência, a universidade e a sociedade.” (Paviani, 2004: 17). Resumindo, a interdisciplinaridade tem o trabalho de mediar a transversalidade existente entre as ciências e as disciplinas, encurtando o distanciamento entre elas, que se projecta nos processos de pesquisa e de ensino.

A *transdisciplinaridade* consiste na capacidade de transcender as relações internas e externas de duas ou mais disciplinas: “Ela ultrapassa o domínio das disciplinas formalmente estabelecidas e até da ciência para estabelecer uma ponte entre a ciência, a arte, a religião, a política, etc.” (Paviani, 2004: 22).

Segundo Pombo, citado por Ana Maria de Oliveira (2005: 6 e 7), a *multidisciplinaridade* seria a justaposição de disciplinas diversas, às vezes sem relação aparente entre elas, distinguindo-se da interdisciplinaridade porque esta

última “vai mais longe na análise e confrontação das conclusões, porque procura a elaboração de uma síntese a nível dos métodos, leis e aplicações, porque preconiza um regresso ao fundamento da disciplina, porque revela de que modo a identidade do objecto de estudo se complexifica através dos métodos das várias disciplinas e explicita a sua problematicidade e mútua relatividade.”

Mas é o carácter transversal destes conceitos que está na base da sua operacionalização, permitindo que os significados do que é explorado se conservem, assim como a suas relações conceptuais.

Como já foi anteriormente referido, ao conceito de *transversalidade* estão associadas as *competências transversais*.

Inicialmente designadas por *aprendizagens nucleares*, as *competências transversais* estão relacionadas com a ideia da importância primordial de aprender a aprender, ao longo da vida, de um modo geral, e no decurso da frequência do ensino básico, de forma mais específica, como refere o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (Ministério da Educação, 2001).

Verifica-se que as grandes dificuldades dos alunos do ensino básico giram em torno do facto de estes não saberem estudar, o que passa pela incapacidade de reter o que é essencial (quer a nível oral, quer a nível escrito), abstraindo-se do acessório. Se não for colmatada no seu devido tempo e espaço, esta dificuldade assumirá grandes proporções no futuro, apresentando-se como um obstáculo à integração social e, principalmente, profissional do indivíduo.

Neste sentido, uma escolaridade significativa requer o desenvolvimento de competências que contribuam para que os alunos sejam progressivamente mais activos e mais autónomos na sua própria aprendizagem. Logo, a aquisição e o uso de procedimentos e métodos de acesso ao conhecimento tornam-se aspectos centrais do currículo escolar.

Segundo Paulo Abrantes (Ministério da Educação, 1999), ao recorrer à designação de *transversais* pretende-se evidenciar que estas competências atravessam todas as áreas de aprendizagem propostas pelo currículo, ao longo dos vários ciclos de escolaridade, sendo igualmente susceptíveis de se tornar relevantes em qualquer situação da vida dos alunos. Com efeito, competências

como a capacidade e o gosto pela pesquisa, a aptidão e a predisposição para procurar informação em vários suportes e contextos ou a tendência para desenvolver um pensamento autónomo e, ao mesmo tempo, para cooperar com outros, constituem exemplos de aspectos centrais da aprendizagem, que não podem ser vistos como obra do acaso ou de experiências de que alguns alunos beneficiam em ambientes extra-escolares, mas sim como elementos fundamentais do currículo.

O Ministério de Educação definiu cinco competências transversais: *Métodos de trabalho e de estudo, Tratamento da informação, Comunicação, Estratégias cognitivas e Relacionamento interpessoal e de grupo.*

Ao centralizar o processo de aprendizagem fundamentalmente no aluno e não nos conteúdos, as competências transversais assumem um papel importante nessa estratégia permitindo que a atenção esteja voltada mais para os processos e respectivas etapas do que para os resultados da aprendizagem.

Assim, para cada objecto de ensino importa que o aluno domine saberes das áreas de:

- Língua Portuguesa, seleccionando e recolhendo informação focalizada sobre os assuntos em discussão, respondendo aos desafios propostos, utilizando vocabulário científico, usando, com oportunidade, nas argumentações escritas, as conjunções porque, portanto, se, então (o que se relaciona com as competências de *Métodos de trabalho e de estudo, Tratamento da informação e Estratégias cognitivas*);

- Tecnologias de Informação e Comunicação, utilizando o computador para produção de documentos que incorporem imagens e gráficos, para pesquisas na Internet sobre temas, para enviar e receber correio electrónico (o que se relaciona com *Tratamento da informação, Comunicação e Estratégias cognitivas*);

- Cidadania, estabelecendo relações com os outros, na base do respeito, de confiança, de consideração e de cooperação, trabalhando em equipa através de um processo de negociação, de conciliação e de acção conjunta, com vista à apresentação do produto final (que se relaciona com *Relacionamento interpessoal e de grupo*).

Para melhor clarificar estas competências e ser possível proceder à sua operacionalização, foram também definidas situações de aprendizagem associadas a cada uma delas.

Para os *Métodos de trabalho e de estudo*, as situações de aprendizagem identificadas passam por: participar em actividades e aprendizagens, individuais e colectivas, de acordo com as regras estabelecidas; identificar, seleccionar e aplicar métodos de trabalho e de estudo; exprimir dúvidas ou dificuldades; analisar a adequação dos métodos de trabalho e de estudo, formulando opiniões, sugestões e propondo alterações.

As situações de aprendizagem relacionadas com o *Tratamento de informação* são pesquisar, organizar, tratar e produzir informação em função das necessidades, problemas a resolver e dos contextos e situações.

À competência transversal *Comunicação* foram associadas as seguintes situações de aprendizagem: utilizar diferentes formas de comunicação verbal, adequando a utilização do código linguístico aos contextos e às necessidades; resolver dificuldades ou enriquecer a comunicação através da comunicação não verbal com a aplicação das técnicas e dos códigos apropriados.

Relativamente às *Estratégias cognitivas*, as situações de aprendizagem mencionadas são: identificar elementos constitutivos das situações problemáticas; escolher e aplicar estratégias de resolução; explicitar, debater e relacionar a pertinência das soluções encontradas em relação aos problemas e às estratégias adoptadas.

Finalmente, no que diz respeito ao *Relacionamento interpessoal e de grupo*, as situações de aprendizagem apontadas passam por conhecer e actuar de acordo com as normas, regras e critérios de actuação pertinente, de convivência, trabalho de responsabilização e sentido ético das acções definidas pela comunidade escolar nos seus vários contextos, a começar pela sala de aula.

Do facto de se tratar de competências transversais a todas as áreas do currículo não se deve inferir que os aspectos específicos da natureza das diferentes disciplinas são irrelevantes. Os *Métodos de trabalho e de estudo*, o *Tratamento da informação*, a *Comunicação*, a construção de *Estratégias cognitivas* ou o *Relacionamento interpessoal e de grupo* têm, naturalmente, muito

em comum nos vários ambientes de aprendizagem, mas envolvem também características, modalidades e concretizações diferenciadas. É importante assumir, de modo explícito, tanto os aspectos comuns como as especificidades de cada disciplina.

1.2. Transversalidade da língua portuguesa e sua importância no currículo do ensino básico

Como já foi dito, o Projecto da Gestão Flexível do Currículo – regulamentado pelo Decreto-Lei nº 6 de 28 de Janeiro de 2001 – Reorganização Curricular do Ensino Básico – prevê uma nova estrutura para este nível de ensino, introduzindo novas e significativas alterações nas componentes do currículo nacional, visto como “um conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico”.

Neste contexto, a disciplina de Língua Portuguesa é considerada como uma das disciplinas nucleares, verificando-se muitas vezes que as retenções dos alunos se justificam devido às dificuldades apresentadas no domínio da língua portuguesa.

Esta surge como uma disciplina universal, transdisciplinar, de discurso transversal a todas as áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, o uso da língua portuguesa deve ser promovido “de forma adequada às situações de comunicação criadas nas diversas áreas do saber, numa construção pessoal de conhecimento.” (Ministério da Educação, 2001:19).

Segundo Luís Barbeiro (2004:1), a transversalidade da Língua Portuguesa “manifesta-se pela (quase) omnipresença dos discursos e pela multiplicidade de funções que podem desempenhar.” É, assim, a área por excelência de transversalidade dos currículos escolares.

Numa perspectiva histórica, segundo Rui Vieira de Castro e Maria de Lourdes Dionísio Sousa (1998), a transversalidade da língua portuguesa está presente nas várias tentativas de reforma operadas no sistema educativo

português, sobretudo a partir de 1986: “materializou-se entre outros aspectos, no reforço do estatuto da disciplina de Português, visível na percentagem de unidades de tempo que lhe são reservadas no plano de estudo, na sua presença obrigatória ao longo do currículo e na sua concepção como disciplina integradora, passível de atravessar transversalmente outros conteúdos disciplinares.” (Castro e Sousa, 1998: 10).

Já a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86 de 14 de Outubro) considera que todos os espaços curriculares são lugar de desenvolvimento sistemático e orientado de competências no domínio da língua portuguesa.

Também nos textos produzidos pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (o “Projecto Global de Reforma” e o Decreto-Lei nº 286/89, que definiu novos planos curriculares para os Ensinos Básico e Secundário) se realça a importância atribuída à Língua Portuguesa, quando se refere que todas as matérias devem contribuir para a consolidação, reforço e aperfeiçoamento da expressão oral e escrita em língua portuguesa.

Nomeadamente, o Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de Agosto, acima referido, vem de novo acentuar a importância de todas as componentes curriculares no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, afirmando-se a necessidade do seu contributo para desenvolver nos alunos as capacidades de compreensão e produção de enunciados escritos e orais. Consequentemente o domínio da língua aparece definido como “formação transdisciplinar”.

Centrando-nos novamente na reforma em curso, as actuais competências específicas para a disciplina de Língua Portuguesa, definidas no *Currículo Nacional do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2001), seguem as propostas do final da década de 80 e da década de 90 do século passado, salientando que “a meta do currículo de Língua Portuguesa na educação básica é desenvolver nos jovens um conhecimento da língua que lhes permita:

- compreender e produzir discursos orais formais e públicos;
- interagir verbalmente de uma forma apropriada em situações formais e institucionais;
- ser um leitor fluente e crítico;

- usar multifuncionalmente a escrita, com correcção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de texto;
- explicitar aspectos fundamentais da estrutura e do uso da língua, através da apropriação de metodologias básicas de análise, e investir esse conhecimento na mobilização da expressão oral e escrita” (Ministério da Educação, 2001: 31).

Consideremos ainda as competências que deverão ser promovidas pelo ensino da Língua Portuguesa durante a educação básica, referidas por Inês Sim-Sim, Inês Duarte e Maria José Ferraz (1997: 34-41), que passamos a referir:

- contribuir para o crescimento linguístico de todos os alunos, estimulando-lhes o desenvolvimento da linguagem e promovendo a aprendizagem das competências que não decorrem do processo natural de aquisição;
- possibilitar a todos o acesso ao Português padrão e, simultaneamente, promover o respeito pelas restantes variedades;
- valorizar atitudes cognitivas (curiosidade intelectual, espírito criativo, autonomia e eficácia na resolução de problemas) e fornecer os meios de as potencializar (competências instrumentais) em detrimento do ensino de conteúdos meramente informativos;
- conceber e pôr em prática um currículo assente no desenvolvimento e aprendizagem das competências nucleares que defina os mesmos meta-objectivos e a mesma metalinguagem ao longo de todo o percurso escolar do aluno;
- capitalizar o crescimento linguístico em língua materna na aprendizagem das línguas estrangeiras e das restantes disciplinas curriculares;
- desenvolver em todos os alunos a mestria de competências que lhes permitam, através da leitura de textos literários e não literários de várias épocas e géneros, tomar consciência da multiplicidade de dimensões da experiência humana.

As competências específicas para a disciplina de Língua Portuguesa acima referidas, quer pelo Ministério da Educação, quer por Sim-Sim, Duarte e Ferraz

(1997), promovem o desenvolvimento de cinco competências, designadas como nucleares por estas últimas autoras, no ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa durante a educação básica – Compreensão do oral, Leitura, Expressão oral, Expressão escrita e Conhecimento explícito.

E estas competências devem ser desenvolvidas não só pela disciplina de Língua Portuguesa, mas também por todas as outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, pois são fulcrais para a formação científica, social e pessoal do aluno e dão “a todas as crianças e jovens que a frequentam (a escola) idênticas oportunidades de desenvolverem as suas capacidades.” (Sim-Sim *et al.*, 1997, 33).

Assim, e segundo Rómulo Neves (2004: 45), “ser competente nos muitos e variados usos da língua é apontado como parte vital da educação dos alunos. Todos os professores terão que contribuir necessariamente para este processo, fornecendo modelos de língua, solicitando o uso correcto da Língua Materna e prestando especial atenção aos aspectos linguísticos da realização do discurso do seu público.”

No entanto, o que se verifica na realidade é alguma dificuldade em operacionalizar esta transversalidade. Tal é confirmado pelo estudo levado a cabo por Rómulo Neves, no âmbito da sua dissertação de mestrado (Neves, 2004).

De acordo com este estudo (cf. Neves e Sá, 2005), as dificuldades de operacionalização da transversalidade da língua portuguesa reveladas pelos professores de Português derivam de vários factores dentre os quais se destacam a carência de formação, devida quer à falta de apoio por parte do Ministério da Educação (que dita as normas sem se questionar sobre a sua operacionalização), quer à falta de iniciativa dos órgãos escolares (no sentido de proporcionar aos professores espaços de reflexão e diálogo), e a resistência dos professores ao trabalho colaborativo, por este representar um trabalho adicional às tarefas já previstas ou uma inovação no sistema educativo e, como tal, estar sujeito a todos os medos que caracterizam as inovações.

Outros factores referidos neste estudo como condicionadores da operacionalização da transversalidade da língua portuguesa são: a mobilidade

frequente dos professores, a distância casa-escola, a sobrecarga horária com que são muitas vezes confrontados, o número excessivo de alunos por turma, a quantidade de conteúdos programáticos a leccionar, a desmotivação, a ausência de controlo das práticas lectivas por organismos competentes, a fuga dos professores das restantes áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) à responsabilidade em tudo o que se refere à língua portuguesa, a falta de incentivo por parte do orientador de estágio aos professores em formação para planificarem actividades que desenvolvam outras competências além das específicas da sua disciplina.

No entanto, se procurarmos documentos bibliográficos de suporte a uma investigação sobre formas de operacionalização da transversalidade da língua portuguesa, ou até mesmo investigações que comportem sugestões e linhas orientadoras para a elaboração de um programa que explore essa transversalidade, não será tarefa fácil, pois não existem trabalhos publicados nesta área. Daí a importância do nosso estudo, visto que um dos objectivos propostos corresponde a traçar linhas de actuação que possam contribuir para uma gestão flexível do currículo promotora da transversalidade da língua portuguesa, particularmente no que se refere à compreensão na leitura.

1.2.1. Contributo da Língua Portuguesa para o sucesso dos alunos nas outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares

No que diz respeito à transversalidade da língua portuguesa, deveriam ser tidas em conta duas realidades: i) a consciência de que o processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa pode desenvolver nos alunos competências que eles poderão pôr ao serviço de aprendizagens a fazer noutras áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares), que serão essenciais para a sua formação geral; ii) e o facto de todas as outras áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) poderem contribuir para um melhor domínio da língua portuguesa, pois ela é o instrumento de aprendizagem em todo o currículo (ou seja, é veículo de comunicação entre professores e alunos e um espaço

privilegiado para o desenvolvimento das competências cognitivas, linguísticas e comunicativas dos alunos).

E é a referência à primeira destas realidades que se pretende desenvolver neste ponto do nosso primeiro capítulo: o contributo que a Língua Portuguesa pode fornecer às restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares.

Retomando uma ideia acima referida, a disciplina de Língua Portuguesa é aquela que apresenta mais conteúdos transversais importantes para o desenvolvimento das competências específicas das restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares e, conseqüentemente, para o sucesso escolar do aluno.

Vejamos os quatro grandes domínios em torno dos quais se organiza o currículo escolar da disciplina de Língua Portuguesa. São eles: *Ouvir/Falar*, *Ler*, *Escrever* e *Funcionamento da Língua*.

Ouvir/Falar privilegia o desenvolvimento das capacidades de produção e recepção oral dos discentes, recorrendo à expressão verbal em interacção, à compreensão de enunciados orais e à comunicação oral reguladas por técnicas adequadas ao discurso.

Ler visa - através da leitura recreativa, orientada e para informação e estudo - tornar os alunos capazes de ler fluentemente e compreender a mensagem veiculada.

Escrever pretende - recorrendo à escrita expressiva e lúdica, de aperfeiçoamento de texto e para apropriação de técnicas e modelos - dotar os aprendentes de estilos de escrita apropriados às diversas situações, harmonizando a ortografia, a pontuação e a sintaxe.

O trabalho em torno do *Funcionamento da língua* leva à análise e reflexão linguística, para que os alunos adquiram o conhecimento explícito da estrutura da língua e das variedades possíveis, a fim de a usarem com maior correcção, compreensão e interesse.

Segundo Meireles (2000:47), estes domínios, quando bem sedimentados, permitem a compreensão e apreensão de aprendizagens no âmbito das outras áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, como por exemplo, o

desenvolvimento das seguintes competências: ler e seguir instruções, tomar notas a partir das explicações do docente, realizar fichas de trabalho, elaborar um resumo, responder a um questionário, organizar o caderno diário ou realizar um trabalho de pesquisa, como afirmam Tolchinsky e Simó referenciados por Rómulo Neves e Cristina Manuela Sá (2005). Estas competências são essenciais para auxiliar o aluno a aprender a aprender e, futuramente, para a sua integração sócio-profissional.

É, assim, necessário possuir um domínio seguro e completo da língua portuguesa, pois ela funciona como “suporte e instrumento fundamentais do desenvolvimento cultural, da descoberta e reinvenção do mundo, da capacidade de análise crítica e de participação, da vontade de intervenção, em suma, da capacidade, que se deseja plenamente assumida, de transformação da vida individual e colectiva.” (Fonseca, Fonseca, 1977: 17 e 18).

É necessário ressaltar o papel do professor da disciplina de Língua Portuguesa, não enveredando pelo slogan de que todos somos “professores *de* Português”, mas sim adoptando a perspectiva de que todos somos “professores *em* Português”. O que se deseja “é que todos sejam utentes competentes da língua materna, e contribuam para que os seus alunos adquiram progressivamente essa competência, ajudando-os de forma sistemática a corrigir as suas falhas e a enriquecer o seu vocabulário, uma vez que as aprendizagens são veiculadas pela língua em que pensam e falam.” (Frias, Sousa, 1999: 52).

Segundo Madalena Contente (1995), todos os professores, independentemente do seu grupo disciplinar, possuem (ou devem possuir) uma competência linguística comum e, para eles, deve constituir objecto principal de preocupação a aquisição e desenvolvimento, por parte dos alunos, das competências básicas da língua portuguesa.

Mas será que todos os professores têm consciência desta tarefa, fundamental para uma formação integral e uma futura inserção profissional e social dos seus alunos?

Para responder a esta questão, auxiliámo-nos de um estudo realizado por Maria Helena Ançã (2001), centrado na problemática da transversalidade da

Língua Materna, e que aprofunda o contributo da língua portuguesa para o sucesso escolar nas outras áreas curriculares no currículo do aluno. A autora pretendia determinar que consciência tinham os estudantes, enquanto alunos do Ensino Superior e futuros professores (de Matemática) em Português, da importância da língua em que iriam ensinar. Após a análise dos dados recolhidos a partir da aplicação de um questionário a um grupo de alunos da Licenciatura em Ensino de Matemática da Universidade de Aveiro, concluiu que estes atribuíam a devida importância à língua portuguesa, enquanto língua materna, mas também enquanto língua privilegiada de ensino e de aprendizagem. Na opinião destes futuros professores, o domínio da língua reverteria não só a favor da disciplina de Matemática, neste caso, mas também a favor da formação geral do indivíduo, do cidadão e do professor. O grupo de inquiridos sublinhou ainda que faz parte das competências a adquirir e desenvolver, durante a frequência dos Ensinos Básico e Secundário, dominar os instrumentos operatórios para uma reflexão sobre a língua e sobre o seu funcionamento.

Cristina Manuela Sá, no âmbito do Projecto ILTE (Intercomprehension in Language Teacher Education/Intercompreensão na Formação d Professores de Línguas), elaborou (com Maria José Veiga, do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro) um módulo de formação de professores de Línguas, intitulado “Estratégias de leitura e intercompreensão” (Sá e Veiga, 2003).

Após a elaboração de uma primeira versão completa do módulo, procedeu à sua testagem no âmbito do ensino do Português como Língua Materna e de uma Língua Estrangeira. Coordenou, assim, um mini-projecto de investigação-acção centrado no desenvolvimento de competências de compreensão na leitura, que foi implementado por duas professoras estagiárias de Língua Portuguesa e pela sua orientadora pedagógica da escola para esta disciplina (Sá, 2002).

O trabalho realizado chamou a atenção para a importância do desenvolvimento de competências em compreensão na leitura que pudessem ser rentabilizadas no ensino/aprendizagem da língua portuguesa e também de línguas estrangeiras. Assim, no âmbito deste estudo, foram promovidas actividades para que os alunos desenvolvessem competências em compreensão

na leitura que pudessem ser transferidas da língua portuguesa para as línguas estrangeiras e vice-versa e ainda entre as línguas estrangeiras (por exemplo: formular hipóteses sobre o conteúdo do texto, a partir do seu título ou de imagens que o acompanham; ler o texto para verificação dessas hipóteses; fazer apelo a conhecimentos relativos ao assunto de que trata o texto; reunir conhecimentos que permitam melhor compreender o texto). Concluiu-se que estas actividades promoveram realmente o desenvolvimento de competências transversais (competências a que os alunos podem recorrer com utilidade, na sua vida escolar e também na vida extra-escolar), embora com algumas limitações.

Através da análise dos Projectos Curriculares de Turma, verificaremos de que forma a Língua Portuguesa contribui para o sucesso dos alunos nas outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, nestas escolas especificamente, e apresentaremos sugestões para a elaboração de futuros projectos onde se maximize o potencial da língua portuguesa em prol do sucesso escolar dos alunos e da sua melhor integração social.

1.2.2. Contributo das outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, para o domínio da língua portuguesa

Uma outra vertente da transversalidade da língua portuguesa está associada ao facto de todas as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares poderem contribuir para um melhor domínio da mesma, pois ela é o instrumento de aprendizagem em todo o currículo: é veículo de comunicação entre professores e alunos e um espaço privilegiado para o desenvolvimento das competências cognitivas, linguísticas e comunicativas dos alunos.

Num primeiro momento, é de todo o interesse proceder à distinção entre áreas curriculares disciplinares e não disciplinares.

Segundo Paulo Abrantes (2002a: 10 e 11), o Decreto-Lei 6/2001, que regulamenta o Projecto da Gestão Flexível do Currículo, ao estabelecer uma nova organização curricular para todos os ciclos do ensino básico, integrou no currículo

três áreas não disciplinares: Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica.

Os seus objectivos são os seguintes:

- a Área de Projecto pretende envolver os alunos na “concepção, realização e avaliação de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos” (cf. Abrantes, 2002a: 10);
- o Estudo Acompanhado visa “a aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens” (cf. Abrantes, 2002a: 10 e 11);
- a Formação Cívica visa o “desenvolvimento da consciência cívica dos alunos, como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade” (cf. Abrantes, 2002a: 11).

Ainda de acordo com este autor (Abrantes, 2002a: 11), a designação de “áreas curriculares não disciplinares” realça o facto destas áreas fazerem parte integrante do currículo, sendo obrigatórias para todos os alunos, mas não serem disciplinas, na medida em que não estão subordinadas a um programa pré-estabelecido, portador de um conjunto de temas, conhecimentos e métodos específicos, característicos de uma disciplina ou grupo de disciplinas. Estas áreas assumem uma natureza transversal e integradora: transversal, porque atravessam todas as áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares; integradora, por se constituírem como espaço de integração de saberes diversos.

No entanto, estas áreas curriculares não disciplinares reclamam também uma nova forma de encarar o processo de ensino/aprendizagem por parte dos professores. Exigem uma reflexão e um trabalho contínuo e colaborativo, numa

tentativa de articulação entre as disciplinas “tradicionais” e as áreas curriculares não disciplinares e destas mesmas áreas entre si, para que os alunos beneficiem deste processo, quer em termos de sucesso escolar, quer no que se refere à aquisição de competências úteis para o futuro, para a sua integração sócio-profissional.

Há, no entanto, duas propostas diferentes para a abordagem do processo de ensino/aprendizagem nesta perspectiva, de acordo com Ana Margarida Simão (2002a: 36 e 37): uma centrada no “ensinante” e uma outra centrada no “aprendente”.

A proposta centrada no “ensinante” implica uma articulação orientada para a concepção das novas áreas como tempos de apoio às disciplinas, ao ensino das disciplinas. Assim, por exemplo, quando os professores detectam dificuldades ao nível dos procedimentos ou das competências, remetem o seu ensino explícito para as novas áreas curriculares não disciplinares.

Por outro lado, a proposta centrada no “aprendente” parte dos interesses e necessidades dos estudantes (nomeadamente para acompanhar as diferentes disciplinas) e articula as áreas curriculares não disciplinares com as diferentes disciplinas, em momentos diversos, com ritmos diversos, recorrendo a conteúdos que se estão a desenvolver ou que já foram trabalhados anteriormente ou que serão objecto de ensino posterior e a metodologias/estratégias gerais ou específicas.

É evidente que esta última proposta vai ao encontro dos objectivos das novas áreas curriculares, centrando o processo de ensino/aprendizagem no aluno, obrigando a uma constante articulação entre todas as áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares), de forma a adequá-lo convenientemente à especificidade do grupo/turma em questão. Pelo contrário, a primeira proposta reduz o papel das novas áreas curriculares àquele já desempenhado pelas aulas de apoio pedagógico acrescido, onde os alunos esclarecem as dúvidas específicas de determinada disciplina, ou pelas antigas salas de estudo, onde os alunos realizavam os trabalhos de casa das diferentes disciplinas.

Devido ao carácter aberto das novas áreas curriculares não disciplinares, onde nada está previamente programado, e não estando sujeitas à leccionação de conteúdos específicos, estas apresentam-se como um espaço ideal para desenvolver a transversalidade das restantes disciplinas. Temas ou conteúdos de qualquer disciplina podem ser abordados nestas áreas, onde tudo pode ser relacionado, questionado e desenvolvido, evidenciando-se assim o carácter interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar das novas áreas curriculares não disciplinares. Ao abordarmos a transversalidade das outras disciplinas e áreas curriculares disciplinares que completam o currículo do ensino básico, obviamente que realçamos a Língua Portuguesa, sendo esta a disciplina mais transversal pelas razões acima expostas, das quais salientamos o facto de que todos somos falantes dessa língua (seja ela materna ou não), que ela é o nosso principal instrumento de escrita, que é esta mesma língua que nos rodeia no nosso quotidiano.

A preferência por estas áreas curriculares para o desenvolvimento de conteúdos transversais da disciplina de Língua Portuguesa irá ser comprovada, mais tarde, no nosso estudo, pois a maioria dos nossos entrevistados (Directores de Turma responsáveis pela elaboração de alguns dos Projectos Curriculares de Turma que analisámos) confirmará esta tendência.

Apesar de não existirem documentos oficiais que planifiquem estas áreas, atribuindo-lhes conteúdos específicos, pois seria uma contradição relativamente a toda a ideologia da sua criação, podemos encontrar no mercado alguns documentos, produzidos pelas editoras, que fornecem algumas linhas de orientação relativas a como agir perante estes espaços curriculares inovadores no nosso sistema de ensino. Nesses documentos, verificamos que as actividades frequentemente sugeridas para a área disciplinar não curricular de Estudo Acompanhado incluem o resumo, a síntese, sublinhar as ideias essenciais, tirar notas do discurso do professor, etc. Nas áreas de Formação Cívica, recorre-se muitas vezes à elaboração de inquéritos e entrevistas para desenvolver o tema de estudo. E, na Área de Projecto, o texto escrito é o suporte para a apresentação, explicação e complemento de trabalhos desenvolvidos no campo das artes visuais.

Relativamente ainda à transversalidade da língua portuguesa, os professores referem, além das áreas curriculares não disciplinares já mencionadas, as disciplinas de Línguas Estrangeiras e de História como as principais promotoras dessa transversalidade.

No entanto, esta opinião é contestada por diversos estudos já efectuados neste domínio, inclusive o estudo de Maria Helena Ançã (2001) que prova que futuros professores de Matemática (disciplina pertencente à área das ciências exactas) estão conscientes do contributo da Língua Portuguesa para a melhoria da sua prática lectiva.

Contudo, é verdade que a maioria dos professores associa a transversalidade da língua portuguesa sobretudo às disciplinas de Línguas Estrangeiras e de História.

Esta conclusão vai ao encontro dos resultados obtidos por Rómulo Neves (2004: 166), no seu estudo sobre as representações de supervisores de Português no 3º Ciclo do ensino básico relativas a diversos aspectos da transversalidade da língua portuguesa. Quando referem outras disciplinas que podem contribuir para o sucesso no ensino/aprendizagem da língua portuguesa, estes supervisores indicam principalmente as Línguas Estrangeiras e a História como continuadoras do trabalho desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa.

Este fenómeno é de fácil compreensão, uma vez que as línguas, por exemplo, apresentam no seu currículo conteúdos semelhantes e pretendem desenvolver as mesmas competências. Há diversos estudos sobre *intercompreensão* (por exemplo, os desenvolvidos por Cristina Manuela Sá e Maria José Veiga, Maria Helena Ançã e Ana Isabel Andrade) que sustentam que esta competência “pode ser entendida como a capacidade de fazer apelo, na aprendizagem de novas línguas, a conhecimentos de ordem linguística e cultural, adquiridos anteriormente. Essa aquisição pode estar ligada tanto ao estudo da Língua Materna como à aprendizagem de Línguas Estrangeiras.” (Sá e Veiga, 2003).

É evidente que todas as outras disciplinas (que não sejam a disciplina de Língua Portuguesa) podem e devem desenvolver a transversalidade da língua

portuguesa, de acordo com a legislação em vigor. Este princípio encontra-se definido em diversos documentos oficiais:

- nas competências gerais do ensino básico referidas no *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (Ministério da Educação, 2001), – “Utilizar de forma adequada a Língua Portuguesa em diferentes situações de comunicação”;
- no Decreto-Lei nº 6 de 18 de Janeiro de 2001, que refere “o uso da LP de forma adequada às situações de comunicação criadas nas diversas áreas do saber, numa construção pessoal do conhecimento” (Ministério da Educação, 2001:19);
- no Despacho Normativo nº30/2001, referente à avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino básico, onde se estabelece que “as aprendizagens ligadas a componentes do currículo de carácter transversal (...) da compreensão e expressão em Língua Portuguesa (...) constituem objecto de avaliação em todas as áreas curriculares e disciplinas” e também se determina, no ponto 39, que “no final dos 2º e 3º Ciclos, a decisão de progressão de um aluno que não desenvolveu as competências essenciais à língua portuguesa e a outra disciplina (...) deve ser tomada por unanimidade.”

Além dos documentos normativos não deixarem margens para dúvidas, esta é também a concepção de muitos educadores e até encarregados de educação. Segundo Fonseca (1990:52), “há uma (...) observação, frequentemente feita por professores, pais e até pelos próprios alunos, que dá uma maior dimensão ao problema [transversalidade da Língua Materna] (...): o insucesso noutras áreas do saber ou disciplinas deve-se ou não é mais que insucesso em Língua Materna.”

No entanto, devido ao tradicionalismo no contexto educativo (que isola as aprendizagens específicas de cada disciplina em si mesma), à resistência dos professores em abrir as fronteiras da sua sala de aula (para a deixarem invadir por conhecimentos provenientes de outras áreas do saber), à falta de trabalho colaborativo entre professores (que proporcione a troca de experiências edificantes e que contribua para a adequação do processo de

ensino/aprendizagem ao grupo/turma em questão), à falta de formação para os professores (que conduz às dificuldades de operacionalização), a transversalidade da língua portuguesa encontra obstáculos, quando se trata de ser desenvolvida pelas outras disciplinas.

De acordo ainda com Rómulo Neves (2004: 185), os obstáculos iniciam-se logo aquando a formação inicial, na supervisão da prática pedagógica. Frequentemente, o orientador não incentiva os professores em formação a planificarem actividades que possam desenvolver competências importantes para a aprendizagem de outras disciplinas e para a vida extra-escolar. Este tema não é visto como uma prioridade na formação.

Assim, o professor de outras disciplinas é “educado” no princípio de que não é da sua responsabilidade a formação linguística dos alunos, mas, na verdade, a competência linguístico-comunicativa é função de todos os agentes educativos e os docentes deveriam ser responsabilizados nesse domínio. No entanto - e esta apresenta-se como outra lacuna -, o controlo e a verificação das práticas por organismos competentes é inexistente, o que tem um forte peso na ausência de práticas lectivas transversais.

Por sua vez, os professores que reconhecem a importância da transversalidade da língua portuguesa não a desenvolvem, porque não sabem proceder à sua operacionalização, por falta de formação ou por falta de apoio e, também, de reflexão.

Todos os professores reconhecem a sua importância, mas, muitas vezes, não concretizam a sua operacionalização.

1.2.3. Contributo da Língua Portuguesa para a integração sócio-profissional dos alunos

Além do contexto escolar, a transversalidade da língua portuguesa assume a sua real importância na construção da identidade do indivíduo, no seu processo de socialização e na sua inserção no mundo do trabalho: “a escola, enquanto instituição formadora das futuras gerações, tem que se renovar e não só facultar a

aprendizagem de conhecimentos, mas sobretudo o desenvolvimento de competências imprescindíveis à inserção do indivíduo no meio.” (Neves e Sá, 2005: 22).

Num artigo de Rui Vieira de Castro (1990), onde o autor procede a uma abordagem diacrónica da situação da Língua Portuguesa no currículo escolar, é referenciado um excerto de um texto da autoria da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) de 1986, onde é evidente a importância da adequação do se ensina na escola ao que a sociedade exige e solicita do indivíduo.

Atentemos nesse excerto, que passamos a transcrever: “A composição curricular de grande parte dos cursos ou anos de escolaridade (nos diferentes níveis de ensino) consubstancia, ainda que com significativas excepções, um ensino excessivamente teórico e académico e uma escola fechada sobre si mesma e, como tal, alheia às solicitações do meio social em que se integra.” (CRSE, 1986:26).

Como é evidente, a consciência de que a escola deve servir o meio sócio-profissional, preparando os alunos para a sua futura integração, está já há muito presente no espírito dos reformistas e de todos os que rodeiam e se integram no sistema educativo. No fundo, está presente em cada um de nós.

Essa consciência assume especial importância na sociedade actual, onde todos necessitam de responder eficazmente às múltiplas solicitações de um mundo marcado por avanços e por uma evolução ditada pelo progresso tecnológico, onde o que sabemos hoje se torna insuficiente ou desactualizado em curto espaço de tempo.

Neste contexto, a importância da escola é inegável. A qualidade das aprendizagens que aí se desenvolvem é um factor determinante para o desenvolvimento de qualquer sociedade. E o sucesso da escola residirá, fundamentalmente, na capacidade que evidenciar para acompanhar as mudanças, na certeza de que a preparação a que os jovens tiverem acesso hoje condicionará o seu futuro.

Segundo Aldina Silveira Lobo (2002), esta consciência implica uma nova concepção da escola, a ser encarada como uma organização onde interagem

diferentes actores, cujo objectivo é a promoção de uma aprendizagem motivadora e útil: motivadora, porque dificilmente se aprende aquilo que não dá prazer, que não alicia para o desafio do conhecimento; útil, porque é fundamental que vise também a integração social e profissional, respondendo com eficácia às múltiplas solicitações de empregadores e da sociedade em geral. Cada vez mais, ensinar e aprender ultrapassam os limites da escola, reclamando dos pais, dos auxiliares de acção educativa, das autarquias, das associações dos mais diversos quadrantes, dos meios de comunicação social um papel de maior intervenção.

Vamos, novamente, referir-nos ao papel da Língua Portuguesa.

A autora acima mencionada presidiu à coordenação do Projecto Português 2002, cujo objectivo era conhecer o modo como o ensino da Língua Portuguesa em Portugal, nas escolas dos ensinos básico e secundário, era perspectivado pela classe docente, já que ela é a principal agente dinamizadora do processo de ensino/aprendizagem. Além de se aplicar questionários e fazer entrevistas a professores, foram também realizadas entrevistas a alguns alunos, questionando-os acerca das práticas lectivas na aula de Língua Portuguesa, e também eles referiram que se deveria apostar mais num português funcional, necessário no dia-a-dia: “na associação de estudantes precisamos de fazer actas, relatórios, escrever cartas e não havia nenhuma coisa dessas que estivesse bem feita.”(Lobo, 2002:82 e 83).

Ainda segundo um outro artigo de Rui Vieira Castro (2005), também para o Ensino Secundário é editado um documento pelo Departamento do Ensino Secundário) em 2000, onde são sintetizadas as orientações fundamentais da revisão curricular. Aí se prevê a redefinição dos cursos gerais, “favorecendo a integração das dimensões teóricas e práticas”, e dos cursos tecnológicos, “conferindo-lhes uma natureza profissionalmente qualificante”, e a “diferenciação dos programas das disciplinas do ensino secundário, de acordo com a natureza dos cursos (DES, 2000:12); afirma-se, actualizando um *topos* dos discursos sobre o ensino secundário, a procura de uma “identidade”, construída sobre “um significativo conjunto de competências de natureza pessoal, académica e profissional” (DES, 2000:15) relevantes ora na perspectiva da “obtenção de um

diploma do ensino secundário e de uma certificação profissional que [...] permite o acesso a um emprego qualificado”, ora na perspectiva da “obtenção de um diploma do ensino secundário e [da] candidatura ao ensino superior”; anuncia-se uma “diversificação de percursos” motivada pela “crescente heterogeneidade de públicos e de necessidades sociais.” (Castro: 2005: 32)

O plano de estudos correspondente ao currículo “revisto” pelo Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, representa um importante ponto de viragem na conceptualização da Área do Português neste nível de ensino, com a criação da disciplina de Língua Portuguesa, comum a todos os percursos de formação, gerais e tecnológicos, devido à transversalidade da mesma.

E é precisamente neste contexto que se torna determinante definir o perfil do “novo professor de Língua Portuguesa”, evidenciando as competências que, futuramente, se deverão enquadrar nos novos planos de formação para a docência.

A reflexão terá que ser feita na perspectiva de aprendermos a ensinar Português “com a consciência de que a língua, oral e escrita, é imprescindível para a formação dos alunos, para o seu desenvolvimento pessoal. Com a consciência de que a língua, pelo seu carácter instrumental permite o acesso à aprendizagem em outras áreas do conhecimento; pelo seu carácter funcional está ao serviço da interacção e inserção social. Sem esquecer a vertente cultural e estética quer em actividades de recepção como de produção.” (Ferraz, 1997: 12).

O professor de Língua Portuguesa deve ser polivalente: “Para tal entenda-se, relacionar-se bem com leitura, Literatura, Filologia, Filosofia, Antropologia, Sociologia, História, Geografia, porque efectivamente uma língua viva se funda em tudo isso, é *denominador comum*, é *factor de unidade*, *polariza*, *congrega*, *instiga*, enfim, é *agente de cultura*.” (Pereira, 2000: 244).

De acordo com esta autora, o professor de Língua Portuguesa deve estar informado das exposições, filmes, peças teatrais, “shows” da sua área, ler jornais e revistas, ver televisão, estar “por dentro” do que acontece pelas diferentes formas em que se apresenta a Língua Portuguesa, de que ele é o mais qualificado relações públicas.

Ao contrário do que possa parecer, esta não é uma tarefa impossível. Basta que o professor de Língua Portuguesa esteja medianamente informado, atento ao que sucede ao seu redor, na sua cidade, no seu país, no seu mundo. Deve habituar-se a fazer leituras sinceras e constantes dele mesmo e da vida, inserir-se no contexto. Não deve alienar-se, visto que a língua portuguesa está presente em tudo: dentro e fora da instituição escolar. Ela é o código maior de comunicação, pois todos somos os seus utilizadores.

Ao analisarmos o texto de Júlio Taborda Nogueira (1999), em que o autor reflecte sobre o porquê e o para quê relativamente ao ensino da língua portuguesa, é evidente a importância da mesma para a formação geral do indivíduo e para a sua integração sócio-profissional.

Relativamente ao “porquê”, escreve este autor: “Porque a dignidade do homem resulta da competência linguística inerente a todos nós, seres dotados de capacidade biológica de linguagem, ou, se preferirmos, da faculdade da linguagem.” (Nogueira, 1999: 239). Assim, reflectir sobre a língua é reflectir sobre o homem. E reflectir sobre o homem que fala (*homo loquens*) é ir ao encontro da origem do seu próprio ser (dimensão ontológica), é ter consciência dos limites do seu conhecimento do mundo, dos outros e de si próprio (dimensão epistemológica), é informar, comunicar, argumentar, persuadir, seduzir pelo uso da palavra, ou seja, pelo uso correcto, adequado, eficaz e criativo da língua (dimensão retórico-pragmática).

Sobre o “para quê”, diz-nos o autor: “Para transformar paulatina e progressivamente, a competência linguística em competência de comunicação, que não é exclusivamente linguística, mas dependente de uma variada gama de factores socioculturais.” (Nogueira, 1999: 240). Esta transformação realiza-se no decurso de uma longa caminhada, em que as regularidades se consolidam e as normas e convenções se vão aprendendo, experimentando e corrigindo no contacto com os outros, permitindo, dessa forma, uma integração funcional na sociedade.

Pretendemos também, com o nosso trabalho, verificar se, nos Projectos Curriculares de Turma, esta vertente da língua portuguesa foi ou não

contemplada, fornecendo-nos pistas sobre a consciencialização dos professores para esta problemática, permitindo que sugiramos também linhas de orientação que contemplem o contributo da língua portuguesa para a integração sócio-profissional dos alunos.

CAPÍTULO 2 – A TRANSVERSALIDADE DA COMPREENSÃO NA LEITURA

2.1. A importância da compreensão na leitura no currículo do ensino básico

O ensino da leitura é uma questão nuclear no conjunto das preocupações de ordem pedagógica do professor de Língua Portuguesa, visto que, no seu dia a dia, se depara com um público escolar bastante heterogêneo em termos de leitura.

A situação é preocupante, tendo em conta que a compreensão na leitura é parte integrante da formação dos cidadãos e que esta nos vai possibilitar o acesso à informação através da maioria dos meios de que a sociedade moderna dispõe.

Assim sendo, e como já vimos, “o desenvolvimento da competência de leitura não é exclusivamente da responsabilidade do professor de Língua Portuguesa, pois ensinar a compreender textos próprios das diferentes áreas (científica, histórica, literária, matemática) deveria ser um objectivo partilhado por todos os professores” (Francisco, 2005: 7).

Com efeito, tal como refere a Reorganização Curricular do Ensino Básico, “a valorização da Língua Portuguesa” constitui uma das “formações transdisciplinares no âmbito do ensino básico”.

Ainda segundo Madalena Contente (1995), todos os professores, indiferentemente do seu grupo disciplinar, possuem (ou devem possuir) uma competência linguística comum e, para eles, deve constituir objecto principal de preocupação a aquisição e desenvolvimento, por parte dos alunos, das competências básicas da disciplina de Língua Portuguesa, entre as quais figura a compreensão na leitura.

Como também já foi dito, é necessário, contudo, ressaltar o papel do professor de Português, não enveredando pelo slogan de que todos somos

professores *de* Português, adoptando, sim, a perspectiva de que todos somos professores *em* Português. O que se deseja “é que todos sejam utentes competentes da língua materna, e contribuam para que os seus alunos adquiram progressivamente essa competência, ajudando-os de forma sistemática a corrigir as suas falhas e a enriquecer o seu vocabulário, uma vez que as aprendizagens são veiculadas pela língua em que pensam e falam.” (Frias, Sousa, 1999:52).

No entanto, e apesar da consciência de que todos somos professores *em* Português, devido às características específicas da disciplina de Língua Portuguesa, é-lhe atribuída uma responsabilidade acrescida no desenvolvimento da compreensão na leitura, cabendo ao professor de Língua Portuguesa a tarefa de desenvolver nos seus alunos competências nesse domínio.

Por outro lado, temos de reconhecer que, na sociedade actual, a escola é apenas um dos numerosos meios de acesso à informação. Segundo Jean-Claude Pompougnac, referenciado por Pinto (1999), a escola já não possui o monopólio da transmissão dos saberes. Assim a leitura passa a ser considerada “*l'affaire de tous*” (ou seja, responsabilidade de todos).

Mas a escola ainda ocupa uma posição privilegiada na intersecção das redes de produção cultural. Logo, é à escola que cabe o papel fundamental de mediação entre a informação adquirida através da leitura e a compreensão e organização da mesma, transformando-a em conhecimento. É à escola que compete dotar o aluno de instrumentos que lhe permitam fazer a triagem da informação abundante, que recebe diariamente das mais variadas fontes, e convertê-la em conhecimento. Para isso, é fundamental um domínio seguro e completo da língua portuguesa, pois ela funciona como “suporte e instrumento fundamentais do desenvolvimento cultural, da descoberta e reinvenção do mundo, da capacidade de análise crítica e de participação, da vontade de intervenção, em suma, da capacidade, que se deseja plenamente assumida, de transformação da vida individual e colectiva.” (Fonseca, Fonseca, 1977:17 e 18).

Segundo Sim-Sim *et al.* (1997:28), “na perspectiva da educação básica, é função da escola fazer de cada aluno um leitor fluente e crítico, capaz de usar a leitura para obter informação, organizar o conhecimento e usufruir do prazer recreativo que a mesma pode proporcionar”.

Pensando no desenvolvimento de competências no âmbito da compreensão na leitura e reforçando a afirmação de Inês Sim-Sim, Maria de Lourdes Dionísio de Sousa (1998) define dois graus neste processo: num 1º grau, à leitura está associado de forma intrínseca “o prazer imediato de tentar resolver os enigmas suscitados pelas estruturas textuais de superfície e a identificação com pessoas, situações e valores; num 2º grau, a possibilidade que pela leitura nos é dada de explorar e definir o valor e sentido da experiência humana, bem como a de desenvolver a sensibilidade pessoal e a consciência social e moral.” (Sousa, 1998:55 e 56).

Clarificada a importância do papel da escola no desenvolvimento de competências ligadas à compreensão na leitura, é preciso verificar se a instituição escolar realiza essa sua função.

Segundo um estudo de âmbito nacional acerca das atitudes e hábitos de leitura dos estudantes portugueses dos ensinos básico e secundário, desenvolvido por Rui Vieira de Castro e Maria de Lourdes Dionísio de Sousa (1998), os inquiridos (um universo de 1651 rapazes e raparigas, a partir dos 12 anos de idade) desvalorizam a escola como factor de condicionamento das atitudes para com a leitura.

Apresentamos os resultados relativos: (i) à frequência das intervenções explícitas dos seus professores orientadas para a promoção da leitura, (ii) aos seus comportamentos quando são aconselhados a ler livros e (iii) às suas percepções relativas ao empenhamento das escolas na promoção da leitura.

Se, por um lado, 80% dos inquiridos afirmaram que os seus professores os aconselhavam a ler “algumas vezes” ou “muitas vezes”, revelando desta forma a preocupação dos docentes com o desenvolvimento de hábitos de leitura dos seus alunos, por outro lado, os estudantes, principalmente os dos níveis mais avançados, responderam que “nunca” ou “poucas vezes” seguiam aqueles conselhos. Quando confrontados com a afirmação “A minha escola procura promover o gosto pela leitura”, os sujeitos revelaram uma concordância genérica com este enunciado. No entanto, paralelamente, constatava-se que, quanto mais avançado era o nível de escolaridade dos alunos inquiridos, mais aumentava o

número de respostas dos tipos “não tenho opinião”, “discordo” e “discordo totalmente”.

Perante estes resultados, pode-se afirmar que “pais e professores parecem entender que os leitores são feitos de uma vez para sempre nos primeiros anos de escolaridade e a partir daí a questão é tão só a de usar esse ganho. No entanto, dada a perda de leitores observada após o 3º Ciclo parece importante que as escolas assumam que os estudantes mais velhos devem ter contacto constante com actividades de promoção da leitura, principalmente através da disponibilização de materiais de leitura apelativos” (Castro, Sousa, 1998:146).

As conclusões retiradas deste estudo reiteram os resultados obtidos por Jurema Nogueira Mendes Rangel (2004), numa pesquisa de carácter qualitativo, realizada junto dos professores e responsáveis pelo 4º Ano de duas escolas, uma pública e outra particular, localizadas na zona sul da cidade do Rio de Janeiro, com o objectivo de destacar as práticas de leitura escolar como um caminho para a inclusão ou exclusão do aluno.

De acordo com os resultados deste estudo, a leitura promovida na e pela escola baseia-se num modelo que distancia o aluno desta actividade, porque se restringe: ao aspecto da linguística, ao entender a leitura como descodificação e propor técnicas que auxiliem a descoberta de um único sentido para o texto; ao aspecto social, que exclui os sujeitos adoptando a linguagem verbal como a única legítima, rejeitando outras formas de linguagem que fazem parte do quotidiano do aluno; e ao aspecto pedagógico, que diz respeito ao emprego de estratégias pedagógicas com resultados específicos e imediatos, sem considerar o carácter histórico e social que rodeia o acto de ler.

“Estes aspectos limitam o potencial inerente ao processo de ler e constituem as condições sociais de produção da leitura escolar, que restringem o acesso ao conhecimento diferenciado, impedem a aproximação do aluno com a multiplicidade de géneros textuais; inscrevem a leitura como actividade passiva, reprodutora; instituem uma atitude acrítica e resignada de seu lugar social percebido como determinado.” (Rangel, 2004: 43).

A leitura promovida na e pela escola assume as limitações acima referidas, porque o desenvolvimento da compreensão na leitura se baseia em

representações inadequadas de quem o está a implementar. Se as crenças dos professores não são as mais adequadas, então as suas práticas também não serão ajustadas à verdadeira natureza da compreensão na leitura, nem ao papel que esta deve desempenhar numa sociedade moderna.

Segundo Esmeria de Lourdes Saveli (2003), o universo dos professores é constituído por um conjunto de crenças limitativas que os impedem de trabalhar a leitura de uma forma que agrade realmente aos alunos e que produza os efeitos desejados: torná-los leitores efectivos, dotados de competências essenciais para a sua integração sócio-profissional e para a sua realização enquanto indivíduos.

Uma dessas crenças citada por esta autora é a de que o domínio da leitura passa por um conjunto de processos uniformes e invariáveis, que levam a criança a apropriar-se da estrutura da língua. Isto é, os alunos precisam de reconhecer as letras e sílabas para identificar as palavras, e as palavras para compreender o significado.

A noção da leitura associada exclusivamente à descodificação está ultrapassada. De facto, o processo de leitura, para ser bem sucedido, implica a descodificação, mas também a compreensão, pois só dessa forma é possível seleccionar a informação pertinente dentre a imensidão de informação com a qual somos “bombardeados” diariamente.

Por conseguinte, o processo de descodificação é importante, mas é apenas um processo essencial para a compreensão de um texto. Por si não é suficiente, pois também é necessário compreender o sentido do texto, aquilo que está para além das palavras do autor, alcançar o seu pensamento e interpretar o texto, aproximando-o do nosso universo e dando-lhe vida, adequando-o à nossa realidade.

Outra crença mencionada por Esmeria Saveli é a de que o acto de ler está associado, na sala de aula, ao acto de oralizar, valorizando, desta forma, a leitura em voz alta em detrimento da leitura silenciosa.

Os dois tipos de leitura (em voz alta e silenciosa) são importantes, devendo ambos ser trabalhados na sala de aula. No entanto, devem estar associados a objectivos diferentes. O que acontece frequentemente na sala de aula é que eles

são utilizados indiscriminadamente, sem que se reflecta sobre quais as circunstâncias em que se deve recorrer a um ou a outro.

Um exemplo que ilustra esta situação é o facto do professor pedir frequentemente ao aluno, após a leitura de um texto em voz alta, exercícios de compreensão textual. Esta tarefa apresenta-se extremamente difícil para o aluno, pois o processo de compreensão textual é dificultado perante o problema de identificar e articular cada uma das palavras correctamente, no decurso da leitura em voz alta.

Salienta-se que a leitura em voz alta feita pelo professor pode também facilitar a compreensão na leitura. Marlene Belo e Cristina Manuela Sá (2005:25 e 26), citando diversos autores (tais como Gabriel Gonçalves, Daniel Pennac, David Cooper e Georges Jean), reiteram o poder da leitura em voz alta para a compreensão textual, quando feita por verdadeiros oradores, de forma a levar os alunos a penetrarem verdadeiramente no texto devido à expressividade, eloquência e teatralidade do leitor.

No entanto, estas autoras alertam para o perigo de uma compreensão por parte dos ouvintes adulterada devido à interpretação pessoal e subjectiva do leitor. Ao se seleccionar esta estratégia, deve-se ter em atenção se está adequada aos objectivos visados e deve ser cuidadosamente planeada.

A terceira crença referida por Esmeria Saveli prende-se com o facto de que a leitura é vista como uma actividade secundária no contexto da sala de aula, pois assume a função de sustentar outra actividade dela decorrente. Alguns exemplos são as actividades centradas na interacção leitura-escrita (questionários de verificação da compreensão do texto, resumos, exercícios de transformação do texto tais como produzir um novo fim, etc.) que assumem o papel de materializar o facto de que a leitura foi feita, e os exercícios de compreensão do texto, tão comuns nos manuais escolares. Estas práticas transformam o acto de ler num dever provocando, da parte dos alunos, um sentimento de rejeição, reacção habitual a tudo o que lhes é imposto.

Isto não significa que as actividades centradas na interacção leitura-escrita devam ser relegadas para segundo plano no decorrer das práticas lectivas. Pelo contrário, é fundamental que o aluno exercite a sua escrita no decorrer das aulas,

devendo ser esta uma actividade promovida e acompanhada pelo professor, de forma a que o educando obtenha um feedback imediato do trabalho desenvolvido, permitindo, dessa forma, melhorar a sua prática escrita. O que aqui se condena é o facto destes exercícios serem considerados uma forma de avaliar os exercícios de leitura, provocando nos alunos um sentimento de rejeição, como é normal perante qualquer actividade de avaliação.

Decorrente desta crença, surge uma outra que considera os textos fechados em si mesmo, não permitindo extrapolar o sentido do texto para o universo real dos alunos, não explorando conceitos e ideias que se podem materializar noutros contextos. Neste caso, é atribuída à leitura uma dimensão puramente estrutural, preocupando-se o professor apenas em levar os alunos-leitores a compreender correctamente o texto, sendo o mais importante a apreensão do pensamento do autor ou a identificação das palavras escritas. Desta forma, não se tem em consideração que os textos são abertos, que requerem movimentos cooperativos, conscientes e activos por parte do leitor e que um dos objectivos da leitura é a aplicação das realidades descritas ao nosso próprio universo, produzindo muitas vezes este processo um efeito moralizador, permitindo modificar as vivências futuras do leitor.

Segundo Sá (2002:140, citando Walter Kintsch), é necessário ter consciência de que “a leitura e a compreensão de textos escritos incluem diversas operações: identificar palavras; identificar a estrutura sintáctica do discurso; fazer a análise semântica do discurso, para ter acesso ao seu conteúdo conceptual ou proposicional, ou seja, ao seu sentido; fazer a sua análise pragmática, que permite encontrar o seu tema e as ideias mais importantes nele expressas; fazer a análise funcional do discurso, que permite determinar a sua intencionalidade.” Ou seja, Sá reforça a ideia que o processo de ler engloba várias operações, além da dimensão puramente estrutural, pois o leitor, ao determinar a intencionalidade do texto, vai compará-lo com outras leituras já realizadas e, consequentemente, com o seu universo existencial.

Por outro lado, estas operações devem ser desenvolvidas na sala de aula de acordo com os três grandes objectivos definidos por Gabriel Gonçalves (citado

por Sá, 2002:140): ler e aprender a ler (leitura básica ou fundamental), ler para aprender (leitura informativa ou funcional) e ler para se distrair (leitura recreativa).

Se todos estes aspectos forem tidos em consideração na planificação das práticas lectivas associadas à compreensão na leitura e na sua concretização, as limitações presentes relativas ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, assim como as crenças, quer dos alunos, quer dos professores, impeditivas da obtenção de melhores resultados neste domínio, serão ultrapassadas de forma a que os alunos adquiram gosto pelo acto de ler, convertendo-se em verdadeiros leitores.

2.2. A operacionalização da transversalidade da compreensão na leitura

Apesar de sempre ter estado presente no currículo escolar, de forma mais ou menos explícita, só agora a transversalidade da compreensão na leitura aparece referenciada nos documentos oficiais da Reforma Curricular do Ensino Básico – Gestão Flexível do Currículo.

Se analisarmos o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais* (Ministério da Educação, 2001), verificaremos que podemos associar a transversalidade da compreensão na leitura a uma das competências gerais definidas para o ensino básico – Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável –, assim como à sua forma de operacionalização – Pesquisar, seleccionar, organizar e interpretar informação de forma crítica em função de questões, necessidades ou problemas a resolver e respectivos contextos. Apesar de ser possível reunir informação através de numerosas fontes, os documentos escritos são ainda os privilegiados no contexto escolar.

Nesta secção deste capítulo da nossa dissertação, pretende-se reflectir um pouco sobre a forma como as áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) do ensino básico operacionalizam a transversalidade da compreensão na leitura,

essencial para a evolução do aluno no processo de ensino/aprendizagem e para sua futura integração sócio-profissional.

Pretende-se ainda dar particular relevo à disciplina de Língua Portuguesa, dado que a ela compete assumir uma maior responsabilidade neste domínio, sendo por isso a primeira disciplina a ser referenciada.

2.2.1. Na disciplina de Língua Portuguesa

Uma das metas do currículo de Língua Portuguesa na educação básica, segundo o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais* (Ministério da Educação, 2001), é desenvolver nos jovens um conhecimento da língua que lhes permita serem leitores fluentes e críticos.

De facto, através do processo de ensino/aprendizagem associado à disciplina de Língua Portuguesa, é necessário garantir a cada aluno, em cada ciclo de escolaridade, o desenvolvimento de competências específicas no domínio do modo oral (compreensão e expressão oral), do modo escrito (compreensão e expressão escrita) e do conhecimento explícito da língua.

De acordo com o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais* (Ministério da Educação, 2001), entende-se por leitura o processo interactivo entre o leitor e o texto em que o primeiro reconstrói o significado do segundo. Tal implica a capacidade de descodificar cadeias grafemáticas, de extrair informação e de construir conhecimento a partir das mesmas.

Nas competências definidas para o modo escrito, associa-se à compreensão na leitura a necessidade de criar autonomia e hábitos de leitura nos alunos, com vista à fluência de leitura e à eficácia na selecção de estratégias adequadas à finalidade em vista.

A fluência de leitura e a eficácia na selecção de estratégias adequadas ao fim em vista implicam o desenvolvimento da capacidade para reconstruir mentalmente o significado de um texto (literário e não literário), em função da relevância e da hierarquização das suas unidades informativas, e o conhecimento das chaves linguísticas e textuais que permitem desfazer ambiguidades, deduzir sentidos implícitos e reconhecer usos figurativos.

Para que os alunos possam desenvolver a compreensão na leitura, recomenda-se que sejam envolvidos em situações educativas dos seguintes tipos: actividades de leitura silenciosa e em voz alta de diferentes tipos de texto e actividades de consulta de material escrito com o objectivo de localizar informação e de a transformar em conhecimento.

Verificamos, assim, que o envolvimento dos alunos em experiências de aprendizagem associadas à compreensão na leitura para garantir o desenvolvimento de competências neste domínio é uma das preocupações da disciplina de Língua Portuguesa.

Concluimos ainda que esta disciplina está consciente da importância do desenvolvimento de competências associadas à compreensão na leitura para o sucesso dos alunos nas restantes áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) e para a sua integração sócio-profissional, promovendo a sua transversalidade, trabalhando-as de forma a que estejam ao serviço das competências desenvolvidas pelas restantes disciplinas.

A leitura de diferentes tipos de texto e a consulta de diversos materiais escritos com o objectivo de transformar a informação aí veiculada em conhecimento são exemplos de actividades promotoras dessa transversalidade.

Inês Sim-Sim *et al.* (1997:28) salientam a transversalidade da compreensão na leitura ao afirmar que “é função da escola fazer de cada aluno um leitor fluente e crítico, capaz de usar a leitura para obter informação, organizar o conhecimento e usufruir o prazer recreativo que a mesma pode proporcionar (...) há que desenvolver... técnicas de consulta e estratégias de estudo, proporcionando ao longo de todo o percurso escolar situações que fomentem o gosto pela leitura e que sedimentem os hábitos que caracterizam os leitores fluentes.”

Estas autoras definem cinco competências nucleares, explicitando os respectivos níveis de desempenho intermédios e finais, que devem ser atingidas no final do ensino básico na disciplina de Língua Portuguesa. São elas: a compreensão do oral, a leitura, a expressão oral, a expressão escrita e o conhecimento explícito.

Para a leitura, no 3º Ciclo, o objectivo de desenvolvimento apresentado é a fluência de leitura e a eficácia na selecção de estratégias adequadas ao fim em vista.

Dentre os níveis de desempenho para ela indicados, muitos deles promovem a transversalidade da compreensão na leitura, pois põem-na ao serviço das restantes disciplinas e pretendem que o aluno possa fazer uso dela no contexto extra-escolar, não pensando somente no seu desenvolvimento dentro da sala de aula de Língua Portuguesa.

Nesta perspectiva, salientamos os seguintes níveis de desempenho (cf. Sim-Sim et al, 1997:64)

- ler com fluência, conservando em memória o significado do texto;
- reconstruir mentalmente o significado de um texto em função da relevância e hierarquização das unidades informativas;
- utilizar chaves linguísticas e textuais para desfazer ambiguidades, deduzir sentidos implícitos e reconhecer usos figurativos;
- seleccionar as fontes de informação e as estratégias de leitura adequadas à tarefa a realizar;
- resumir e reduzir a esquema um texto com objectivo de estudo;
- ler textos cuja complexidade ou dimensão requeira alguma persistência;
- estabelecer relações temáticas entre textos;
- reconhecer valores culturais, estéticos, éticos, políticos e religiosos que perpassam nos textos.

É ainda referido que, para os alunos atingirem estes níveis de desempenho, a escola tem de lhes dar oportunidade de desenvolverem dois tipos de leitura diferentes: a leitura recreativa (extracção do significado de diferentes tipos de texto que promovam o desenvolvimento do imaginário, do espírito crítico e do pensamento divergente) e a leitura para fins informativos (extracção do significado de diferentes tipos de texto com o objectivo de transformar a informação escrita em conhecimento) (cf. Sim-Sim *et al.*, 1997: 64).

No entanto, e apesar da preocupação com a promoção da transversalidade da compreensão na leitura manifestada pelos responsáveis pela reforma

educativa e também por muitos professores, muitas vezes a operacionalização dessa transversalidade não se apresenta uma tarefa fácil para os estes últimos.

Constance Weaver, citada por Cristina Manuela Sá (2002:141 e 142), propõe uma série de directrizes que poderão estar na origem da definição de actividades que permitam desenvolver a compreensão na leitura.

Algumas dessas directrizes estão mais centradas na motivação para a leitura, visando suscitar nos alunos o desejo de se tornarem leitores efectivos. Outras estão mais directamente orientadas para o desenvolvimento da compreensão na leitura, exigindo que o aluno seja portador de conhecimentos e tenha desenvolvido competências, em termos de leitura, que lhe permitam explorar os diversos sentidos de um texto.

No primeiro grupo, encontramos algumas orientações já frequentemente seguidas nas nossas escolas: ler alto para os outros (para aprender a fazer da sua leitura um “espelho” da sua interpretação do texto), ler textos produzidos por si próprio (o que constitui, simultaneamente, uma motivação para a leitura e para a escrita) e criar na sala de aula um universo de leitura (por exemplo, lendo alto para os alunos ou convidando alguém para o fazer ou ainda trazendo para a aula elementos de transmissão da leitura, tais como cassetes áudio e vídeo). É ainda referida uma outra orientação menos praticada pelos professores: levar os alunos a partilhar com os outros (colegas e professores) as suas experiências de leitura, comentando os textos que conhecem, lendo passagens destes para ilustrar os seus comentários, desenvolvendo, dessa forma, o espírito de auto-crítica e auto-avaliação.

No segundo grupo de directrizes (mais centradas no desenvolvimento da compreensão na leitura), encontramos orientações já correntemente seguidas na sala de aula e outras menos praticadas.

Entre as mais frequentes, podemos referir as seguintes: relacionar as informações veiculadas por textos lidos no âmbito do ensino/aprendizagem da língua portuguesa com conhecimentos adquiridos noutras áreas curriculares; trabalhar a linguagem e o sentido dos textos (por exemplo, recorrendo a exercícios de lacunas e de substituição sintáctica, trabalhando a coerência através da construção de frases a partir de palavras misturadas e de pequenos

textos a partir de frases misturadas); cruzar a leitura com outras actividades relativas ao tratamento da língua (por exemplo, discutindo os conteúdos culturais veiculados pelos textos lidos ou escrevendo a partir dos textos lidos) ou de outras formas de expressão (por exemplo, dramatizando ou mimando textos lidos ou passagens destes, ilustrando textos, musicando textos); variar as experiências de leitura dos alunos (por exemplo, comparando um texto com outros textos do mesmo género, comparando a linguagem de um texto com a linguagem de outros textos, reescrevendo textos ou escrevendo continuações para textos estudados na aula).

Por outro lado, dentro das directrizes menos adoptadas nas nossas escolas, contam-se as seguintes: levar os alunos a lerem silenciosamente, para si, textos extensos (neste domínio, podemos inscrever actividades que ajudam a desenvolver a capacidade de compreender um texto sem necessitar de recorrer a uma leitura em voz alta); trabalhar estratégias de leitura (por exemplo, levando os alunos a construir frases a partir de palavras misturadas e parágrafos a partir de frases misturadas, para testar a sua capacidade de produzir textos com coerência, a formularem hipóteses sobre o sentido do texto que vão ler e a confirmá-las ou corrigi-las, de acordo com a leitura feita, ou seja, de acordo com os dados fornecidos pelo próprio texto); desenvolver nos alunos a capacidade de ler com uma finalidade específica (por exemplo, levando-os a fazer a leitura de um texto em diagonal, a procurar determinar o tipo de informação que este contém e a forma como está organizada, a basear a sua leitura na análise dos títulos e das primeiras frases de cada secção do texto, a procurar palavras-chave no texto).

Outra directriz, também praticada, referida por Cristina Manuela Sá (2002:143) baseada num estudo desenvolvido por Jocelyne Giasson, relaciona-se com o recurso a estratégias variadas com o objectivo de desenvolver a compreensão do texto a vários níveis: apreensão das ideias expressas pelo texto, identificação das ideias principais do texto e reconhecimento da estrutura característica de um dado tipo textual.

No entanto, encontram-se vários obstáculos que interferem na operacionalização da transversalidade da compreensão na leitura.

Um deles tem a ver com a estreita ligação que existe entre as práticas educativas do professor e o manual da disciplina.

Num estudo realizado por Maria de Lourdes Dionísio de Sousa em 1997 (Sousa, 1999), cuja principal finalidade era analisar o papel desempenhado pelo manual de Língua Portuguesa na construção escolar dos leitores e a forma como este condicionava o processo e modelava os leitores, esta investigadora concluiu que esse material de apoio didático formava alunos capazes de descodificar textos, mas não os incitava a elaborar, expandir, construir e criticar a partir de um certo texto lido, nem contribuía para a aquisição de hábitos de leitura.

Segundo esta autora (Sousa, 1999:175), o tipo de trabalho em torno do texto sugerido pelos manuais tornava “os leitores em consumidores e não em intérpretes, sujeitos dependentes, treinados para seguir instruções, receptores acríticos de esquemas convencionais, cuja posição é a de procurar nos textos os sentidos que outros postulam. Ler encontra-se nestes manuais reduzido a uma concepção muito restrita de compreensão: restrita na medida em que compreender não significa, necessariamente, participar na construção dos sentidos textuais, mas fazer funcionar uma capacidade de identificação a propósito de um texto e, neste, de sentidos claramente delimitados e, por isso, frequentemente, atomizados.”

Outro dos obstáculos que se colocam à operacionalização da transversalidade da compreensão na leitura é a resistência dos professores à utilização das novas tecnologias e à necessidade de adequar as suas práticas lectivas a esta nova área.

A este propósito, Lino Moreira da Silva (2000) afirma que é necessário chamar a atenção da sociedade portuguesa para o impacto das novas tecnologias sobre o ensino/aprendizagem da leitura, tendo em conta os novos suportes em que os textos passarão a ser apresentados. O autor salienta os novos aspectos a ter em conta no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos: os novos suportes de apresentação dos textos, a importância crescente da semiótica da leitura e o tratamento diferente que deverá ser dado à informação. Ressalta também a necessidade de desenvolver a “enciclopédia do leitor” através da capacidade de fundamentar as leituras feitas, de abarcar a multiplicidade de

sentidos dos textos e de relacionar a sua leitura de um texto com outras leituras do mesmo texto.

A estes obstáculos adicionam-se a falta de formação e reflexão, a ausência de trabalho colaborativo e os horários sobrecarregados. Isto devido: à forma como o Ministério da Educação comunica as reformas educativas, sem fornecer a formação necessária nesse domínio; e à falta de iniciativa dos docentes para se actualizarem constantemente, que advém da ausência de reflexão e do facto do trabalho colaborativo não ser uma prática comum entre professores.

Além disso, a forma como o trabalho docente se encontra organizado, provocando uma sobrecarga no horário dos professores, fomenta estes hábitos, pois centra a sua actividade na sua acção na sala de aula, esquecendo todo o trabalho de reflexão que suporta esta actividade.

Por último, e na nossa opinião, a competência fundamental a ser operacionalizada em relação com a transversalidade da compreensão na leitura é a capacidade de seleccionar correctamente as fontes de informação e de distinguir a informação pertinente da supérflua. Esta competência é indispensável numa sociedade repleta de informação sempre disponível, mas nem sempre realmente útil.

2.2.2. Nas restantes áreas curriculares disciplinares

O desenvolvimento de competências no âmbito da compreensão na leitura é do interesse de todas as disciplinas, pois esta é uma arma importantíssima para o sucesso escolar dos alunos. Logo, no âmbito de todas elas deve ser operacionalizada a transversalidade da compreensão na leitura.

Após a análise do *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais* (Ministério da Educação, 2001), que sugere linhas de orientação para as práticas educativas de todas as áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) de todo o ensino básico, verificou-se que a transversalidade da compreensão na leitura é mais visível nas disciplinas das áreas de Línguas Estrangeiras e História.

Este documento define como competências essenciais todas as competências gerais e transversais delineadas para todo o ensino básico e as competências específicas a desenvolver por cada área curricular. As disciplinas da área de Línguas Estrangeiras e de História são as que apresentam mais competências específicas associadas ao desenvolvimento da compreensão na leitura. Daí a nossa afirmação de que a transversalidade da compreensão na leitura é mais evidente nestas disciplinas.

Para as disciplinas de Língua Estrangeira I e II, seleccionamos as competências abaixo indicadas por, na nossa opinião, estarem relacionadas com a promoção da transversalidade da compreensão na leitura.

No domínio do *LER textos escritos de natureza diversificada adequados aos desenvolvimentos intelectual, sócio-afectivo e linguístico do aluno*, os perfis de saída para o 3º Ciclo são, tanto para a Língua Estrangeira I como para a Língua Estrangeira II:

- compreende um texto em língua corrente sobre assuntos do quotidiano e da actualidade;
- entende acontecimentos relatados, assim como sentimentos e desejos expressos.

Para atingir estes perfis de saída, os desempenhos esperados no final do 3º Ciclo, para as duas línguas estrangeiras, são:

- identificação de uma acção/tarefa a realizar a partir das respectivas instruções de execução;
- identificação de informações em função de um objectivo preciso, a partir de textos informativos;
- identificação de uma personagem, objecto, lugar, a partir da sua descrição;
- identificação, num texto narrativo, de sequências de acontecimentos, de personagens e lugares e suas características, de momentos;
- identificação, num texto narrativo, dos acontecimentos e das personagens principais;
- identificação de mensagens em textos de relação social e interpessoal;
- estabelecimento de relações som-sentido em textos poéticos.

As competências a desenvolver ao longo da educação básica, também para as duas línguas, são:

- utilizar conhecimentos prévios sobre o assunto do texto na formulação de hipóteses de sentido;
- associar marcas textuais ao assunto e ao tipo de texto;
- associar unidades linguísticas do texto ou fornecidas pelo professor às ideias principais e secundárias;
- deduzir o sentido de palavras e de estruturas gramaticais desconhecidas a partir do contexto, da análise morfológica das palavras e da analogia/contraste com a língua materna;
- relacionar elementos do texto que permitam confirmar hipóteses de sentido;
- prescindir de compreender o significado de palavras que não são essenciais à compreensão do sentido do texto;
- verificar a correcção das hipóteses de sentido formuladas;
- rever as hipóteses formuladas, se necessário.

No domínio do *LER/ESCREVER*, para o *INTERAGIR*, em situações de comunicação diversificadas, os perfis de saída para do 3º Ciclo são, tanto para a Língua Estrangeira I, como para a Língua Estrangeira II:

- compreende mensagens, cartas pessoais e formulários;
- elabora respostas adequadas nestas situações de interacção.

Para atingir estes perfis de saída, os desempenhos esperados no final do 3º Ciclo, para as duas línguas estrangeiras, são:

- resposta a inquéritos sobre a vida quotidiana;
- recepção/produção de mensagens em situações de relação interpessoal e social: carta, postal, bilhete, convite, utilizando canais diversificados;
- preenchimento de formulários.

As competências a desenvolver ao longo da educação básica, também para as duas línguas, são:

- caracterizar o contexto do acto comunicativo com previsão de possíveis realizações linguísticas;

- seleccionar, no conjunto de saberes disponíveis, enunciados, estruturas linguísticas e vocábulos necessários aos desempenhos comunicativos;
- compensar insuficiências mediante recurso a substitutos lexicais, a construções sintácticas mais simples;
- avaliar o grau de adequação do desempenho à situação e intenção(ões) de comunicação, ao destinatário, ao assunto.

Verifica-se, assim, que a compreensão na leitura ocupa um lugar bem definido e relevante no domínio das Línguas Estrangeiras I e II.

O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação* (Conselho da Europa, 2001) também referido no documento que temos vindo a analisar (*Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais*), ao definir as competências de que devem ser portadores os utilizadores/aprendentes de uma língua estrangeira, reitera a importância da compreensão na leitura para a aprendizagem das línguas.

Das competências comunicativas em língua fazem parte “o conhecimento de recursos formais a partir dos quais se podem elaborar e formular mensagens correctas e significativas, bem como a capacidade para os usar” (Conselho da Europa, 2001: 157), cujas componentes principais são as competências lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica.

Fazem ainda parte das competências comunicativas as competências sociolinguísticas, que dizem respeito ao conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua, como é o caso dos marcadores linguísticos de relações sociais, das regras de delicadeza, das expressões de sabedoria popular, das diferenças de registo e dos dialectos e sotaques.

Por último, surgem ainda as competências pragmáticas (dentro do leque das competências comunicativas) que traduzem o conhecimento da forma como as mensagens são organizadas, estruturadas e adaptadas de acordo com a sua função comunicativa. Inserem-se aqui as competências discursiva (capacidade do utilizador para organizar frases com o objectivo de produzir um discurso coerente) e funcional (capacidade de utilizar o discurso falado e os textos escritos na comunicação para fins funcionais específicos).

Se o utilizador/aprendente da língua estrangeira não for um leitor efectivo, ou seja, não possuir a competência da compreensão na leitura, dificilmente conseguirá adquirir as competências comunicativas em língua, pois estas exigem o domínio de capacidades onde a leitura assume um papel fundamental.

Para produzir enunciados correctamente estruturados é essencial a prática da leitura para que o leitor possa transpor para a escrita as estruturas com as quais contactou no acto da leitura.

Cristina Manuela Sá (2001), num artigo onde explora o papel da intercompreensão na formação dos professores de Português, com especial referência à compreensão na leitura, conclui que o percurso de formação que os professores vão seguir lhes permitirá constatar que a compreensão na leitura é verdadeiramente uma competência transversal, pois as aprendizagens feitas pelos alunos em língua materna poderão ser rentabilizadas na aprendizagem de línguas estrangeiras. Do mesmo modo, o que os alunos aprendem ao estudar línguas estrangeiras também pode ser utilizado para melhorar o seu desempenho na língua materna.

Também na disciplina de História, a transversalidade da compreensão na leitura está presente, como o comprovam as indicações expressas no *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais*.

Esta disciplina é estruturada de acordo com três grandes núcleos: *Tratamento de informação/Utilização de fontes*, *Compreensão Histórica* e *Comunicação em História*.

Destes três núcleos, o que se associa directamente à compreensão na leitura é o *Tratamento de Informação/Utilização de Fontes*, que, por sua vez, se associa à competência geral *Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável*, definida para todo o ensino básico.

Para a abordagem deste núcleo no 3º Ciclo do ensino básico, são propostas as seguintes experiências de aprendizagem, que também podemos associar ao desenvolvimento de competências no âmbito da compreensão na leitura: participar na selecção de informação adequada aos temas em estudo; distinguir fontes de informação histórica diversas (fontes primárias e secundárias, historiográficas e não historiográficas); interpretar documentos com mensagens

diversificadas; formular hipóteses de interpretação de factos históricos; utilizar conceitos e generalizações na compreensão de situações históricas; realizar trabalhos simples de pesquisa, individualmente ou em grupo; inferir conceitos históricos a partir da interpretação e análise cruzada de fontes com linguagens e mensagens variadas (textos, imagens, mapas, plantas, tabelas cronológicas, gráficos e quadros).

Ao analisarmos estas experiências de aprendizagem, verificamos que a sua concretização pressupõe que os alunos possuam competências associadas à compreensão da leitura, uma vez que a maioria dos documentos e material de suporte é composta por textos escritos. Paralelamente, estas experiências de aprendizagem conduzem ao desenvolvimento de competências neste domínio, constituindo, desta forma, um exemplo do contributo da disciplina de História para o desenvolvimento da compreensão na leitura, colocando em evidência o conceito de transversalidade.

Além da área de Línguas Estrangeiras e História, também nas restantes áreas – Matemática, Educação Artística, Geografia, Ciências Físicas e Naturais e Educação Tecnológica – a compreensão na leitura continua a estar sempre presente e a revelar-se fundamental para atingir os objectivos propostos e desenvolver as competências específicas que definem o perfil dos alunos no final do 3º Ciclo.

Centrando-nos novamente no *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais*, apresentaremos as competências específicas a desenvolver no âmbito das diversas disciplinas que podemos associar à compreensão na leitura.

Para a disciplina de Matemática, no domínio das estatísticas e das probabilidades, a competência matemática que todos devem desenvolver inclui a seguinte componente: *aptidão para ler e interpretar tabelas e gráficos à luz das situações a que dizem respeito e para comunicar os resultados das interpretações feitas*.

Para além dos aspectos gerais comuns a todos os ciclos, há ainda a considerar aspectos específicos para os 2º e 3º Ciclos: *o sentido crítico face à apresentação tendenciosa de informação sob a forma de gráficos enganadores e*

afirmações baseadas em amostras não representativas, a aptidão para entender e usar de modo adequado a linguagem das probabilidades em casos simples.

Também, nos diversos tipos de experiências vividas pelos alunos, devem ser considerados aspectos transversais da aprendizagem da Matemática, nomeadamente no que se denomina *comunicação matemática*, que inclui a leitura, a interpretação e a escrita de pequenos textos de Matemática.

Verifica-se, assim, a estreita ligação entre as áreas curriculares disciplinares de Matemática e Língua Portuguesa, apesar de, numa primeira abordagem irreflectida, se poder considerar que são duas disciplinas sem qualquer ponto em comum. De facto, à luz do novo paradigma crítico-reflexivo, subjacente à Reforma Curricular do Ensino Básico, os conceitos de interdisciplinaridade e transversalidade cruzam todas as áreas disciplinares e disciplinas e, como foi já referido anteriormente, por diversas vezes, a Língua Portuguesa é a disciplina com mais conteúdos transversais no currículo, dos quais se destaca a compreensão na leitura.

Comprovando esta afirmação, surge o estudo que Ana Gabriela Moreira e Manuela Sampaio (2000) realizaram com o objectivo de fortalecer a cultura de parcerias entre a Escola, a Família e a Comunidade, aplicado a 22 escolas do ensino básico e a alguns estabelecimentos do Ensino Pré-Escolar. O desenvolvimento das relações entre as três partes envolvidas tinha como base um trabalho interactivo a realizar entre a área de Língua Portuguesa e a de Matemática, com o objectivo de descobrir jogos como meio de aprendizagem para a Matemática e de desenvolver o gosto e os hábitos de leitura, no âmbito da Língua Portuguesa, quer pelos pais, quer pelos alunos. Esta experiência passou, principalmente, pela dinamização da biblioteca e pela realização de trabalhos de casa que envolvessem os alunos, os seus pais e a comunidade.

Transcrevemos algumas actividades propostas neste projecto, que, na nossa opinião, constituem exemplos da operacionalização da transversalidade da compreensão na leitura, quer na área de Língua Portuguesa, quer na área da Matemática e também na da Educação Artística, aqui representada pela Expressão Plástica:

“Diga uma letra ao acaso e peça ao seu filho para dizer o maior número possível de coisas que comecem por essa letra. (Por exemplo: nomes de rapazes, nomes de raparigas, animais, cores, profissões,...)

Peça ao seu filho que lhe conte ou invente uma história e ilustre uma passagem;

Durante o percurso Casa-Escola, peça ao seu filho para ele procurar matrículas de automóveis que tenham uma determinada letra ou algarismo;

Ajude o seu filho a ler o preço de determinado artigo;

Os dominós com gravuras poderão ser um jogo interessante; (...)

Vá com o seu filho à Biblioteca e incentive-o à leitura.” (Moreira, Sampaio, 2000:15 e 16).

[A propósito de um texto previamente lido e interpretado nos tempos lectivos dedicados à área de Língua Portuguesa.]

“Uma das turmas do 1º ano elaborou uma maquete da peça e a outra turma em colaboração com o 2º ano elaborou fantoches. A turma do 3º ano desenhou e pintou o cenário para a representação final da peça e confeccionou alguns dos fatos das figuras. A turma do 4º ano fez um teatro de sombras e organizou um dossier sobre a poluição, que ficou disponível na Biblioteca da Escola.” (Idem:49).

[A propósito da exploração da obra “A Menina do Mar”, de Sophia de Mello Breyner Andresen.]

“Os alunos fizeram um resumo e/ou uma ilustração do livro.

Os pais tiveram um papel importante, na medida em que possibilitaram a ida dos filhos à Biblioteca Municipal e, nalguns casos, ajudaram os filhos a dactilografar o texto.

A professora foi explorando o livro nas diferentes áreas da Língua Portuguesa, Estudo do Meio...” (Idem: 51)

Todas estas actividades sugeridas são um exemplo de interdisciplinaridade entre a Língua Portuguesa, a Matemática e a área de Educação Artística e de transdisciplinaridade, pois outros membros da comunidade escolar - os pais dos alunos - foram também agentes do processo, participando no projecto com os

seus educando, existindo uma entreaajuda entre pais e professores no processo de ensino/aprendizagem.

Além disso, todo este projecto é um exemplo da transversalidade da compreensão na leitura e de como essa transversalidade é benéfica para o sucesso dos alunos nas restantes disciplinas.

No documento *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais*, também a Educação Artística apresenta competências que desenvolvem a compreensão na leitura.

A educação artística no ensino básico desenvolve-se, maioritariamente, através de quatro grandes áreas artísticas, presentes ao longo dos três ciclos. No 3º Ciclo, o leque de escolhas à disposição do aluno é alargado. Permanece a Educação Visual como disciplina obrigatória e é introduzida uma outra área artística, que os alunos seleccionam de acordo com a oferta de escola: Educação Musical, Oficina de Teatro, Dança ou outra. Parte-se do princípio de que as disciplinas enunciadas são independentes, tendo linguagens, sinais e símbolos próprios (visuais, sonoros, cinéticos) e compreendendo um corpo de saberes, conceitos, formas, géneros, técnicas, processos e significados específicos. Aqui, procura-se o que é comum e transmissível a toda a actividade artística.

A Educação Artística é operacionalizada no Departamento de Artes Visuais nas escolas que, por sua vez, engloba a Expressão Plástica (1º Ciclo), a Educação Visual e Tecnológica (2º Ciclo) e a Educação Visual (3º Ciclo).

Atentemos no 3º Ciclo, visto que é neste nível de ensino que se desenvolverá o nosso projecto de investigação. As competências específicas da disciplina de Educação Visual assentam em dois grandes domínios: a comunicação visual e os elementos da forma. Na comunicação visual, pretende-se desenvolver uma competência específica estreitamente relacionada com a compreensão na leitura: *ler e interpretar narrativas nas diferentes linguagens visuais*.

Foi exactamente esta a competência explorada no estudo de Ana Gabriela Moreira e Manuela Sampaio, por exemplo, quando se elaborou um teatro de fantoches para ilustrar um texto narrativo.

Relativamente à disciplina de Geografia, também há algumas competências específicas, mencionadas no *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais*, que podemos relacionar com a compreensão na leitura:

[no que se refere à localização]

- ser capaz de ler e interpretar globos, mapas e plantas de várias escalas, utilizando a legenda, a escala e as coordenadas geográficas;

[no que se refere ao conhecimento de lugares e regiões]

- ser capaz de formular questões geográficas (ex.: Onde se localiza, como se distribui? Porque se localiza/distribui deste modo? Porque sofre alterações) utilizando atlas, fotografias aéreas, bases de dados, CD-ROM e Internet;
- discutir aspectos geográficos dos lugares/regiões/assuntos em estudo, recorrendo a programas de televisão, filmes, videogramas, notícias da imprensa escrita, livros e enciclopédias;
- realizar pesquisas documentais sobre a distribuição irregular dos fenómenos naturais e humanos a nível nacional, europeu e mundial, utilizando um conjunto de recursos que incluem material audiovisual, CD-ROM, Internet, notícias da imprensa escrita, gráficos e quadros de dados estatísticos.

Estas competências específicas operacionalizam-se em experiências de aprendizagem, das quais destacamos algumas por se relacionarem directamente com a compreensão na leitura:

- pesquisa documental (ex.: mapas, atlas, enciclopédias, livros, notícias da imprensa escrita, videogramas, fotografias, ortofotomapas, CD-ROM, Internet, bases de dados e quadros estatísticos);
- tratamento da informação (ex.: construção de quadros de dados, gráficos, mapas e diagramas);
- interpretação e análise do material recolhido e construído, evidenciando a inter-relação entre os fenómenos geográficos;

- apresentação das conclusões, produzindo informação oral e escrita que utilize vocabulário geográfico.

No que diz respeito à área disciplinar de Ciências Físicas e Naturais, o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais* preconiza o desenvolvimento de competências específicas em diferentes domínios: o do conhecimento, o do raciocínio, o das atitudes e o da comunicação. Salienta ainda que estes domínios não são compartimentos estanques ou isolados, nem as sugestões apresentadas esgotam um determinado domínio, nem existe sequencialidade e hierarquização entre eles. Estas competências desenvolvem-se em simultâneo e de uma forma transversal, na exploração das experiências educativas, com graus de profundidade diferentes nos três ciclos de escolaridade, atendendo ao nível etário dos alunos.

Centremo-nos no último domínio mencionado – *atitudes e comunicação* –, uma vez que o podemos relacionar de forma evidente com a compreensão na leitura.

Entende-se por *comunicação*, em Ciências Físicas e Naturais, um conjunto de experiências educativas que incluem: *o uso da linguagem científica, mediante a interpretação de fontes de informação diversas com distinção entre o essencial e o acessório; a utilização de modos diferentes de representar essa informação; a vivência de situações de debate que permitam o desenvolvimento das capacidades de exposição de ideias, defesa e argumentação; e o poder de análise e de síntese e a produção de textos escritos e/ou orais onde se evidencie a estrutura lógica do texto em função da abordagem do assunto.*

Salientamos ainda que, de acordo com as orientações curriculares para o 3º Ciclo do ensino básico, para os diversos temas aglutinadores desta área disciplinar (Terra no espaço, Terra em transformação, Sustentabilidade na Terra e Viver melhor na Terra), será importante proporcionar situações diversificadas onde o aluno *interprete textos, tabelas e diagramas, analise informação científica, coloque questões e conduza pequenas investigações.*

O facto de nas indicações relativas às áreas curriculares disciplinares de Geografia e Ciências Físicas e Naturais se encontrarem referências tão explícitas à transversalidade da língua portuguesa e, principalmente, a formas de

operacionalização do desenvolvimento de competências no âmbito da compreensão na leitura, prende-se com a nova visão da educação fornecida pelo paradigma crítico-reflexivo.

Ao longo dos anos tem sido consensual a ideia de que há uma disparidade crescente entre a educação das nossas escolas e as necessidades e interesses dos alunos. Apesar de ser difícil admiti-lo, sabe-se também que a educação não prepara os jovens para empregos seguros e duradouros. A mudança tecnológica acelerada e a globalização do mercado exigem indivíduos com educação abrangente em diversas áreas, que demonstrem flexibilidade, capacidade de comunicação e uma capacidade para aprender ao longo da vida. Estas competências não se coadunam com um ensino em que as disciplinas e áreas disciplinares são apresentadas de forma compartimentada, com conteúdos desligados da realidade, sem uma verdadeira dimensão global e integrada.

Assim, estas duas disciplinas tentam desta forma, pelo menos nos documentos oficiais, combater essa fragmentação desajustada aos nossos dias.

Por fim, vejamos quais são as competências específicas definidas para a área da Educação Tecnológica no *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais*, que podemos associar à compreensão na leitura.

A Educação Tecnológica deverá concretizar-se através do desenvolvimento e aquisição de competências, numa sequência progressiva de aprendizagens ao longo da escolaridade básica, tendo como referência o pensamento e a acção perspectivando o acesso à cultura tecnológica. Na educação básica, esta disciplina orienta-se para a promoção da cidadania, valorizando os múltiplos papéis do cidadão utilizador de tecnologias, através de competências transferíveis, válidas em diferentes situações e contextos.

Do perfil de competências que define um cidadão tecnologicamente competente – ou seja, capaz de apreciar e considerar as dimensões sociais, culturais, económicas, produtivas e ambientais resultantes do desenvolvimento tecnológico –, destacamos as seguintes, por, simultaneamente, promoverem o desenvolvimento de competências no âmbito da compreensão na leitura:

- identificar, localizar e tratar a informação de que necessita para as diferentes actividades do seu quotidiano;

- ler, interpretar e seguir instruções técnicas na instalação, montagem e utilização de equipamentos técnicos da vida quotidiana.

Além disso, no domínio do planeamento e desenvolvimento de produtos e sistemas técnicos, seleccionámos:

- ler e interpretar documentos técnicos simples (textos, símbolos, esquemas, diagramas, fotografias, etc.);
- realizar e apresentar diferentes informações orais e escritas, utilizando vários suportes e diversas técnicas de comunicação adequadas aos contextos.

Também no domínio da fabricação-construção, optámos por:

- ser capaz de ler instrumentos de medida com aplicações técnicas;
- interpretar instruções de funcionamento de aparelhos e equipamentos comuns (montagem, fixação, instalação, funcionamento/uso e manutenção);
- ler e interpretar esquemas gráficos de informação técnica.

Numa perspectiva de integração dos saberes e saber-fazer tecnológicos, sugerem-se, para esta disciplina, experiências educativas organizadas a partir de certas componentes estruturantes da mesma: componente histórica e social, componente científica, componente técnica, componente comunicacional, componente metodológica.

Após a análise das experiências educativas propostas para cada uma destas componentes, seleccionámos as seguintes por, na nossa opinião, poderem contribuir para desenvolver competências no domínio da compreensão na leitura:

[Componente científica]

- formular hipóteses;

[Componente técnica]

- seguir instruções técnicas escritas;

[Componente comunicacional]

- elaborar documentos técnicos;

- produzir textos relativos a funções específicas;
- interpretar informação, interpretar um enunciado/projecto técnico;
- utilizar o vocabulário específico da tecnologia;

[Componente metodológica]

- localizar informação;
- elaborar estratégias de recolha de informação;
- consultar catálogos técnicos e revistas de tecnologia;
- seleccionar informação, classificar e organizar a informação, pesquisar informações e soluções técnicas possíveis.

Após uma análise exaustiva das linhas orientadoras fornecidas para a disciplina de Educação Física no *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais*, não conseguimos identificar qualquer competência específica ou experiência de aprendizagem que pudéssemos relacionar com o desenvolvimento de competências no âmbito da compreensão na leitura.

Este facto contraria o percurso das restantes disciplinas, considerando-se assim a disciplina de Educação Física como não promotora de conteúdos transversais relacionados com a Língua Portuguesa.

No entanto, aquando a análise dos Projectos Curriculares de Turma, verificaremos que, na prática, esta disciplina promove de facto o desenvolvimento de competências de língua portuguesa, propondo, no âmbito das competências transversais seleccionadas para cada turma, actividades promotoras da operacionalização da compreensão na leitura.

Outro dado interessante relativamente a esta situação com que nos deparámos no contexto do nosso estudo é constataremos que, por vezes, a prática supera a teoria dos documentos oficiais. Neste caso específico, os professores não se limitaram a cumprir as directrizes emanadas do Ministério da Educação: mostraram-se capazes de questionar, reflectir e modificar.

Encontramo-nos perante uma mudança evidente de paradigma, onde imperam a reflexão e a acção.

2.2.3. Nas áreas curriculares não disciplinares

O Projecto da Gestão Flexível do Currículo visa promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular nas escolas do ensino básico, com vista a melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas resultantes da diversidade dos contextos escolares, fazer face à falta de domínio de competências elementares por parte de muitos alunos à saída da escolaridade obrigatória e, sobretudo, assegurar que todos os alunos aprendam mais e de um modo mais significativo.

A introdução de três novas áreas curriculares não disciplinares – Estudo Acompanhado, Área de Projecto e Formação Cívica – vem ao encontro dos problemas acima referenciados.

Recordamos que, segundo Paulo Abrantes (2002c: 11), a designação “áreas curriculares não disciplinares”, adoptada por este Decreto-Lei, procura salientar que elas fazem parte integrante do currículo obrigatório para todos os alunos, mas não são “disciplinas”, no sentido em que não partem da definição prévia de um programa ou de um conjunto de temas, conhecimentos e métodos específicos, característicos de uma disciplina ou de um grupo de disciplinas. Para além do carácter não disciplinar, estas áreas assumem uma natureza transversal e integradora: são transversais, no sentido em que atravessam todas as disciplinas e áreas do currículo; são integradoras, porque se constituem como espaço de saberes diversos.

De acordo com o Decreto-Lei 6/2001 que as regulamenta (assim como todo o Projecto da Gestão Flexível do Currículo), estas áreas “devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares (...) e constar explicitamente do projecto curricular de turma”. Isto significa que as novas áreas não devem ser identificadas apenas com aquilo que se faz em determinados tempos previamente estabelecidos no horário semanal, mas sim associadas às actividades que são planeadas pelos órgãos competentes da escola (principalmente o Conselho de Turma) e realizadas pelos alunos, tendo em vista os objectivos gerais de cada uma das áreas.

Uma tal opção visa criar melhores condições para o desenvolvimento de competências relacionadas com o estudo pessoal, o envolvimento em projectos interdisciplinares ou a reflexão e o debate sobre questões fundamentais, de uma forma sistemática, organizada e apoiada, em que os alunos vão assumindo uma crescente autonomia e responsabilidade.

Assim sendo, as áreas curriculares não disciplinares constituem espaços privilegiados de abordagem de temas transversais, cujo tratamento é enriquecido se forem abordados em espaços interdisciplinares abertos e numa lógica de trabalho de projecto. Por exemplo, a área de Formação Cívica, em articulação com a de Projecto e com o trabalho realizado nas várias disciplinas, poderá desempenhar um importante papel neste contexto, tirando partido dos tempos previstos no horário para envolver os alunos na reflexão e discussão de problemas relevantes e para lhes proporcionar momentos de diálogo com especialistas. Também as aprendizagens relativas ao uso de Tecnologias da Informação e da Comunicação podem beneficiar da existência de tempos específicos associados às áreas de Estudo Acompanhado e de Área de Projecto, em articulação com a sua utilização nas diversas disciplinas do currículo.

Assim, e segundo a própria natureza das áreas curriculares não disciplinares e do tipo de actividades que podem ser desenvolvidas no seu âmbito, a compreensão na leitura é essencial para o sucesso no alcance dos objectivos destas áreas.

Luís Barbeiro (2004), num artigo centrado na aprendizagem da língua materna associada ao trabalho de projecto, refere que a língua portuguesa constitui uma das áreas mobilizadas em qualquer trabalho de projecto (independentemente da disciplina ou área curricular em questão, uma vez que todas elas desenvolvem projectos) desde logo pela sua transversalidade. Essa transversalidade operacionaliza-se pela omnipresença dos discursos e pela multiplicidade de funções que podem desempenhar; pelos instrumentos, fornecidos pela presença da língua portuguesa, colocados ao serviço da concepção e da planificação do projecto; pelo serviço de recolha de informação, do seu registo e tratamento, da sua divulgação entre os participantes; e pelo seu serviço, também, na avaliação.

Esta justificação da presença fundamental e imprescindível da língua portuguesa em qualquer trabalho de projecto fundamenta também a importância do contributo da disciplina de Língua Portuguesa para a área curricular não disciplinar de Área de Projecto e a transversalidade evidente existente entre as duas áreas: o desenvolvimento das competências da disciplina de Língua Portuguesa auxilia o trabalho dos alunos na área curricular de Área de Projecto, assim como o trabalho desenvolvido nesta área curricular promove o desenvolvimento das competências da disciplina de Língua Portuguesa. E, ao mencionarmos competências da Língua Portuguesa, incluímos, como não podia deixar de ser, as competências associadas à compreensão na leitura, essenciais para o sucesso dos alunos nesta área curricular devido ao trabalho de investigação a ela subjacente.

Vejamos algumas das competências transversais a desenvolver associadas às três novas áreas curriculares: capacidade de organização pessoal; curiosidade intelectual; autonomia nas próprias aprendizagens; predisposição para reflectir sobre o trabalho realizado e sobre os problemas; iniciativa pessoal; sentido de responsabilidade; capacidades ligadas a estratégias de resolução de problemas e a estratégias de pesquisa; utilização de diversas fontes de informação.

As duas últimas competências transversais referidas (capacidades ligadas a estratégias de pesquisa e utilização de diversas fontes de informação) apresentam-se directamente relacionadas com a compreensão na leitura, desenvolvendo competências nesse domínio.

Mas, numa análise mais detalhada, verificamos que a compreensão na leitura é também importante para estimular a curiosidade intelectual e motivar o trabalho autónomo e persistente, assim como a pesquisa e o estudo de temas diversos, pois o apoio dos documentos escritos é fundamental para a aquisição e desenvolvimento destas competências. Desta forma, a compreensão na leitura é indispensável e está presente nas restantes competências transversais referidas como sendo específicas das áreas curriculares não disciplinares, mas que, no fundo, se podem aplicar também às restantes disciplinas

É verdade que, numa primeira análise, a competência da compreensão na leitura estaria mais associada à área curricular de Estudo Acompanhado. Pois, como refere Ana Margarida Veiga Simão (2002a: 70), pode ler-se no documento de Reorganização Curricular do Ensino Básico (Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro) que o Estudo Acompanhado visa “a aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens. Esta área pressupõe que constitui uma componente importante do trabalho a realizar na escola, por exemplo, aprender a consultar diversas fontes de informação, a elaborar sínteses ou organizar trabalhos originais, desenvolvendo a capacidade de aprender a aprender.” (Simão, 2002a:70).

As actividades a realizar no âmbito do Estudo Acompanhado pressupõem directamente a consulta e o apoio de textos escritos, que deverão ser correctamente lidos e compreendidos. Daí a compreensão na leitura estar directamente relacionada com a área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado. Além disso e reiterando a afirmação desta autora, verificar-se-á, nos projectos curriculares por nós analisados, que, nos planos da área curricular de Estudo Acompanhado, são bastante exploradas as técnicas de resumo, a leitura em voz alta e silenciosa, a pesquisa.

No entanto, para um desenvolvimento curricular de todas as áreas curriculares de acordo com as finalidades e objectivos que estiveram na base da sua criação, materializados através das competências transversais comuns a todas elas e acima referidas, o desenvolvimento da competência da compreensão da leitura é essencial, como foi já comprovado.

De acordo com Paulo Abrantes (2002c: 35), fornecendo um exemplo para interligar todas as áreas curriculares: “um dos objectivos fundamentais do estudo acompanhado tem a ver justamente com a autonomia dos alunos e a sua capacidade de pesquisa e tratamento de informação. A formação cívica está ligada à tomada de consciência sobre problemas da vida individual e colectiva, assim como à crescente responsabilização dos alunos. Que melhor ambiente para tudo isto do que o envolvimento em projectos significativos?”

Então, dada a importância indiscutível da compreensão na leitura, por que não transformá-la no cerne de um projecto a ser desenvolvido pelas três áreas curriculares não disciplinares e com repercussões significativas nas restantes disciplinas? Este seria, com certeza, um projecto viável e de todo o interesse para alunos, professores e encarregados de educação, enfim, para toda a comunidade educativa.

Não esqueçamos que a compreensão na leitura deve ser desenvolvida não só pelas áreas curriculares não disciplinares, como também por todas as disciplinas, uma vez que é um instrumento indispensável para o sucesso dos alunos, quer em contexto escolar, quer na sua vida sócio-profissional.

CAPÍTULO 3 – O PROJECTO DA GESTÃO FLEXÍVEL DO CURRÍCULO E O PROJECTO CURRICULAR DE TURMA

3.1. As principais alterações introduzidas pela Reorganização Curricular do Ensino Básico

No final do séc. XX, fantásticos progressos científicos e tecnológicos contribuíram para a resolução de inúmeros problemas e para melhorar o nível de vida em muitos países, ainda que a ritmos diferenciados.

No entanto, muitos problemas mantêm-se nas sociedades actuais e outros têm surgido, pelo que há um sentimento generalizado de desencanto face ao vasto leque de complexas situações com que cada país se depara. Desde o decréscimo dos recursos naturais, às doenças, à fome ou até mesmo às taxas assustadoras de desemprego e aos fenómenos de exclusão social, tudo converge para uma realidade cruel, que a sociedade se esforça por inverter.

Considerando-se inaceitável o número de pessoas que, na União Europeia, vivem abaixo do limiar da pobreza e em exclusão social, sente-se uma necessidade urgente de adoptar medidas que contribuam para o aumento dos níveis de crescimento, de emprego e de participação na sociedade.

Mas como consegui-lo?

Como refere Ana Maria Lopes (2003), o Conselho Europeu, reunido em Lisboa em Março de 2000, apresentou a modernização do sistema educativo como um dos objectivos da década em curso, de modo a que seja possível acompanhar as mudanças sócio-económicas em curso.

Das conclusões desta reunião, é oportuno destacar a que refere a necessidade de adaptar os sistemas educativos na Europa às exigências da sociedade, nomeadamente concedendo oportunidades de aprendizagem a diversos grupos sociais. Contribuir para a formação de cidadãos responsáveis e intervenientes é o grande desafio que hoje se coloca ao sistema educativo.

A Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI considera que as políticas educativas, além de influenciarem directamente a aquisição de conhecimentos, são uma via privilegiada de construção pessoal e social. Participar na vida da escola e da comunidade local é um primeiro passo para se poder viver na tão falada “aldeia global”.

Perante este contexto, é essencial que os alunos desenvolvam competências que os auxiliem na sua integração na comunidade e lhes permitam melhor desempenhar funções específicas num futuro profissional, assim, como lhes facilitem a adequação social. É necessário formar cidadãos competentes com consciência europeia e não limitados aos saberes estanques que não lhes permitam abrir horizontes integrando-se completamente na sociedade moderna.

“Apoderou-se dos nossos contemporâneos um sentimento de vertigem, sentem-se divididos entre esta mundialização de que observam e, por vezes até, suportam as manifestações, e a busca das suas raízes, referências, pertenças. A educação deve encarar de frente este problema, pois na perspectiva do parto doloroso duma sociedade à escala mundial, ela surge, mais do que nunca, no centro do desenvolvimento tanto da pessoa como das comunidades. Cabe-lhe a missão de fazer com que todos, sem excepção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, da parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projecto pessoal.” (Delors *et al.*, 1996:15).

Espera-se que as mudanças que têm actualmente lugar em Portugal, nomeadamente a Reorganização Curricular do Ensino Básico, consignada no Decreto-Lei nº 6/2001 e inspirada nos mesmos princípios que regem o Projecto da Gestão Flexível do Currículo, constituam um passo em frente na concretização desse objectivo de promover a realização do projecto pessoal de cada um.

Terá, no entanto, possibilidades para atingi-lo?

O êxito está largamente dependente da adopção de uma nova concepção de currículo.

O conceito de currículo tem sofrido várias alterações ao longo dos anos de acordo com o paradigma educativo vigente, adaptando-se à realidade sócio-profissional de forma a adequar a formação dos alunos à realidade actual.

No nosso país, tal como em tantos outros, a existência de um currículo formal, a nível nacional, englobando várias disciplinas, constitui a tradição melhor estabelecida do sistema educativo.

Esta concepção tradicional de currículo é afectada por dois problemas.

Por um lado, há que referir a desarticulação existente entre o currículo proposto pelo sistema educativo e as necessidades da vida moderna. Tal implica que as aprendizagens feitas não contribuam para adquirir e desenvolver competências essenciais à integração social. Sublinha-se ainda o facto de que, frequentemente, estas aprendizagens são centradas nos conhecimentos e assentam essencialmente na memorização.

Por outro, salienta-se a falta de comunicação entre os diversos “compartimentos” deste currículo, que impede a construção de ligações entre os saberes construídos através de cada um deles e a sua consequente integração num todo harmonioso.

A alteração do currículo, actualmente entendido como muito mais do que esse simples conjunto de conteúdos e saberes, é um dos meios que pode contribuir para a adequação da escola à realidade. De acordo com Maria do Céu Roldão (1999:24), “o currículo escolar é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar.” A escola deve assegurar aprendizagens diversificadas, que incluem não só conteúdos disciplinares, como também conteúdos interdisciplinares e outros tradicionalmente vistos como não disciplinares.

Num estudo de que sou uma das autoras (Carvalho et al, 2004), destinado a averiguar as concepções curriculares dos professores de uma turma do 2º Ciclo do ensino básico, ao analisar as várias concepções de currículo, constatámos que o conceito oscilou entre uma perspectiva formal – plano previamente elaborado a partir de fins e finalidades – e uma perspectiva informal – conjunto de experiências educativas e sistema dinâmico e complexo sem uma estrutura pré-determinada.

De acordo com Pacheco (1996), numa primeira e mais comum definição, *currículo* correspondia a um plano de estudos, ou a um programa, muito

estruturado e organizado com base em conteúdos e actividades e de acordo com a natureza das disciplinas. Nesta perspectiva inserem-se autores como Tyler, Balth, Johnson e D'Hainaut, para os quais *currículo* equivalia a um programa, ou plano de estudos.

No entanto, esta perspectiva gerou alguma polémica entre outros autores, nomeadamente Schwab e Smith, que entendem *currículo* como um conjunto de experiências educativas, vividas pelos alunos dentro do contexto escola. Continua a ser um plano de estudos, mas muito mais flexível, que permanece aberto e dependente das condições da sua aplicação.

De acordo com Stenhouse (1987), podemos concluir que a problemática curricular se apoia em dois pontos de vista diferentes: i) o *currículo* como intenção (o *rationale*, de Tyler) e ii) o *currículo* como expressão daquilo que acontece na escola (o *practical*, de Schwab). Segundo o mesmo autor, é na articulação entre as ideias e a sua aplicação prática que o papel do professor, enquanto investigador e empenhado num trabalho de cooperação com os seus pares, é fundamental e imprescindível para a práxis curricular.

Sacristán (1988:32), evidencia cinco aspectos fundamentais do *currículo*: i) expressão da função socializadora da escola; ii) instrumento que fornece as respostas para uma compreensão da prática pedagógica; iii) conteúdo principal da profissionalização docente; iv) ponto de convergência das componentes pedagógicas, políticas, administrativas de controle sobre o sistema escolar, de inovação pedagógica; v) campo de investigação de todos estes temas, legitimando o aprofundamento de conhecimentos no âmbito curricular.

Constata-se, assim, que o *currículo* depende principalmente do contexto em que se situa e de todo um conjunto de factores que, directa ou indirectamente, o influenciam.

Sacristán (1988:15-16) considera que “o currículo é uma práxis (...) é uma prática, expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino (...) É uma prática na qual se

estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc.”.

Reforçando a ideia de *projecto* inerente à definição de *currículo* dada por Sacristán (diferente de *plano de estudos*), Pacheco (1996:20) afirma que este se define como “um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interacção e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas”.

Salienta-se, mais uma vez, a necessidade de conciliação entre a intencionalidade curricular e a realidade contextual que deve estar subjacente à construção curricular.

Estão aqui em evidência as dimensões instituída e instituinte do conceito de *currículo*. Segundo Sá-Chaves (2000), a dimensão instituída do Currículo é o conjunto de aprendizagens coesas que traduzem uma cultura e uma identidade. Mas este conjunto de aprendizagens não tem um carácter prescritivo ou reprodutor, deve ser trabalhado e reflectido de acordo com o contexto em que se encontra inserido. Está, assim, contemplada a dimensão instituinte do Currículo, que permite ao professor reflectir e agir no *oikòs* seleccionando os valores que servem como pano de fundo ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, nesta dimensão instituinte, estão presentes os conceitos de adequação (aos contextos dos alunos), flexibilidade (gestão flexível das aprendizagens), inovação e transformação (reflexão acerca dos valores vigentes através da observação do contexto).

Assim, e retomando a imagem de *jardim secreto* de *currículo* de Goodson, referida por Roldão (2003:18), “agora importa entrar no jardim, isto é ‘descer’ ao contexto da escola, procurar iluminar os recantos da vivência da prática de ensino, compreender os percursos individuais de aprendizagem em situação curricular e as dificuldades percebidas”.

Neste contexto, torna-se imperativa a diferenciação curricular de modo a garantir as aprendizagens a todos os alunos.

Ainda, segundo a mesma autora (Roldão, 2003), a evolução curricular recente e as perspectivas de futuro desenvolvem-se segundo uma tendência em espiral, não funcionando já a lógica pendular de Tanner and Tanner, para quem o pêndulo oscilante centrava as aprendizagens nos saberes académicos, ou nos interesses e expectativas dos alunos.

Esta perspectiva em espiral foi defendida por Dewey, que valorizava nos alunos o desenvolvimento das suas potencialidades e competências, ligadas à vida real, defendendo uma aprendizagem de saberes de acordo com os interesses e expectativas dos alunos, confundindo as duas partes do pêndulo.

Esta nova tendência em espiral recupera alguns elementos das concepções anteriores, questionando-os de forma diferente.

Assim, conforme o estabelecido no Decreto-Lei nº 6/2001, passou-se a uma visão de *currículo* como um “conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do sistema Educativo para este nível de ensino.”

E, tal como o próprio Decreto-Lei que regulamenta a Reorganização Curricular do Ensino Básico indica, também esta nova concepção de *currículo* vai influenciar o processo de ensino/aprendizagem no sistema educativo português.

A diversidade presente na sociedade reflecte-se directamente na escola e, para ser respeitada, é necessário que se procure atender às particularidades individuais dos alunos, proporcionando-lhes um ensino tão personalizado quanto possível.

Embora habitualmente os alunos sejam agrupados por turmas ou classes, ou seja, grupos mais ou menos homogéneos de alunos que são sujeitos ao mesmo ensino em simultâneo com o mesmo professor, a escola de massa que conhecemos está teoricamente superada. Encarar os grupos de alunos como homogéneos é ignorar a diversidade cultural e social que existe e com a qual todos contactam diariamente. A escola não se confunde com a sociedade e mantém uma especificidade característica, mas não pode desligar-se do ambiente

social, desempenhando hoje múltiplos papéis que vão muito além da simples exposição e transmissão de conteúdos.

A escola deve preparar os alunos para o confronto com todo o tipo de informação com que se deparam diariamente e desenvolver neles competências que lhes permitam descodificá-la e compreendê-la. Deve também consciencializá-los da necessidade de uma constante actualização.

Na perspectiva de Hargreaves (1998), as pressões pós-modernas são inevitáveis na escola e acentuam-se no sentido de uma maior flexibilidade, na procura de respostas mais eficazes aos desafios colocados, na rapidez das mudanças necessárias e na dispersão do controlo. Assim, é necessário que se proceda a uma constante actualização, que só será possível quando se possui consciência da permanente desactualização a que estamos todos inevitavelmente sujeitos. Esta consciência deve ser promovida pelos professores, para que comece um programa de sensibilização junto dos alunos neste sentido.

Formar indivíduos com iniciativa, com consciência dos problemas actuais, com capacidade para trabalhar com os outros num mundo em mudança permanente é o grande desafio que se coloca à escola. Apostar na passividade dos alunos não é hoje viável, uma vez que se pretende contribuir para a formação de cidadãos participativos e críticos.

A política educativa deve ser concebida de modo a não se tornar um factor suplementar de exclusão social e, para isso, tem de ser diversificada e deve valorizar o envolvimento dos alunos na vida da escola, de modo a identificá-los com o espaço escolar e não a contribuir para os afastar ou excluir da aprendizagem e da formação adquirida através desta. De facto, como sublinha Maria do Céu Roldão (1999), a escola é provavelmente a única instituição por onde passam todas as pessoas e, por isso, a única instituição onde pessoas de todos grupos sociais e culturais mantêm contacto entre si.

A ideia de que a escola responde a todas as necessidades educativas da vida humana não passa de uma ilusão em que, provavelmente, já ninguém acredita. As aprendizagens realizadas fora da escola – seja na família, no grupo de amigos ou através dos meios de comunicação social – não podem ser ignoradas. Cada pessoa aprende ao longo de toda a vida no seio da comunidade

a que pertence. Em paralelo, ou porventura em sobreposição à escola, outros meios, mais sugestivos, transmitem aos alunos uma informação mais aliciante, ainda que tantas vezes dispersa e desarticulada. Há mesmo aprendizagens que a escola não contempla, mas a que se tem acesso fácil fora dela, e essas aprendizagens acabam por entrar na escola, trazidas pelos alunos.

Cada aluno segue, assim, uma evolução muito própria, em grande parte como consequência das situações que vivência para além dos muros da escola. Promover um ensino destinado apenas a alunos com determinadas características pessoais e sociais seria marginalizar todos os que não possuem essas características. É necessário encontrar uma complementaridade entre a educação escolar e a educação para além do meio escolar, já que estes dois meios não se substituem um ao outro.

Para que cada estabelecimento de ensino procure responder às necessidades dos seus alunos e da comunidade em que se insere, necessita de uma certa autonomia na gestão, organização e elaboração do seu plano curricular. Cada vez mais cabe às escolas e aos professores determinar o que deve ser ensinado, como, quando e porquê, dentro dos limites das linhas orientadoras estabelecidas a nível nacional, de modo a que se consiga trabalhar com grupos específicos de alunos. Simultaneamente, a escola tem que continuar a ser para todos e, por isso, tem de integrar todos, atendendo à diversidade dos alunos e dos contextos escolares.

O Projecto da Gestão Flexível do Currículo assenta no pressuposto de que cada escola – e, mais especificamente, os professores de cada escola - dispõem de autonomia para gerir o processo de ensino/aprendizagem. Pretende-se assim, e tanto quanto possível, atender à realidade e necessidades de cada grupo de alunos, de cada escola e, até mesmo, de cada região.

Esta Reorganização Curricular do Ensino Básico, regulamentada pelo Decreto-Lei nº 6/2001, surgiu como consequência das importantes mudanças que se têm verificado em todos os sectores da sociedade, quer a nível nacional, quer a nível internacional, e tenta fornecer uma resposta a estas modificações, formando indivíduos que se integrem no meio sócio-profissional de uma forma adequada e adaptada às exigências de uma sociedade competitiva.

É evidente que não é possível, simultaneamente, dar-se as mesmas oportunidades de educação a todos e respeitar-se os gostos e as culturas, uma vez que existem certos requisitos a respeitar dentro do sistema educativo (orientações curriculares, aspectos logísticos como a organização dos alunos em turmas) e a heterogeneidade dos indivíduos não permite atender a todos de igual forma.

Tem-se, no entanto, consciência de que se pretende uma escolaridade “para todos”, mas, complementarmente, que nem todos têm condições para obter o tão desejado sucesso.

Como refere o Decreto-Lei nº 6/2001, “o Programa do Governo assume como objectivo estratégico a garantia de uma educação de base para todos, entendendo-a como início de um processo de educação e formação ao longo da vida, objectivo que implica conceder uma particular atenção às situações de exclusão e desenvolver um trabalho de clarificação de exigências quanto às aprendizagens cruciais e aos modos como as processam.”

Deve-se dar particular atenção às situações de exclusão e tentar integrar da melhor forma no sistema educativo o maior número de indivíduos fornecendo-lhes formação e educação.

No entanto, continuarão sempre a existir situações impossíveis de controlar.

Estabelecidas as metas educativas e as finalidades a alcançar pelo currículo nacional, designadamente no que diz respeito às aprendizagens consideradas fundamentais nas diversas áreas do currículo, deve-se, então, procurar diversos caminhos para atingi-las, de modo a que o maior número possível de alunos tenha a possibilidade de realizar aprendizagens realmente significativas.

A Gestão Flexível do Currículo substitui a designação “programas” pela designação “orientações curriculares”, por a primeira se associar à ideia de listagem de conteúdos, sequência, rigidez e não à ideia de flexibilidade.

Simultaneamente, institui a existência de “áreas curriculares”, que podem ser “disciplinares” ou “não disciplinares”.

Como já foi referido nos capítulos anteriores desta dissertação, as áreas curriculares não disciplinares (Área de Projecto, Formação Cívica e Estudo Acompanhado), de natureza transversal e integradora, estão orientadas para o desenvolvimento de actividades de enriquecimento curricular, constituindo oportunidades de aprendizagem que devem ser articuladas com todas as outras disciplinas.

A existência simultânea de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares visa, de acordo com artigo 3º do mesmo Decreto-Lei, “a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes”.

A partir das orientações curriculares em vigor no âmbito da Gestão Flexível do Currículo e do núcleo de aprendizagens consideradas essenciais a todos os alunos do mesmo ciclo, as escolas e os próprios professores têm oportunidade de definir os conteúdos e as actividades das áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, que consideram essenciais e de os organizar em termos de tempo e de métodos, tendo em conta os contextos escolares e a comunidade educativa.

Para que um número crescente de alunos realize aprendizagens significativas, é preciso encontrar formas diversificadas de gerir o tempo lectivo, de articular as diferentes disciplinas, de promover a sequencialidade do trabalho desenvolvido, ou seja, formas adequadas a um determinado grupo de alunos, a um determinado contexto, a um determinado conjunto de recursos disponíveis.

As áreas curriculares não disciplinares, pela sua natureza integradora, têm um importante papel a desempenhar neste contexto, constituindo um espaço aberto a novas experiências de ensino e aprendizagem.

É, por isso, urgente modificar aquela que tem sido a função dominante dos professores: leccionar uma longa lista de conteúdos, planificados de forma sequenciada e rígida desde o início do ano lectivo, ainda antes de se conhecer os alunos, os seus interesses e a sua realidade. Actualmente, o professor tem de ir mais longe, tem de tomar decisões e tem de participar na organização do ensino.

Para assumir este papel activo, é essencial que os professores desenvolvam dois domínios essenciais à sua nova condição: o envolvimento numa formação contínua e a adopção de uma forma de trabalho colaborativo.

Relativamente à formação contínua, esta não deve limitar-se a acções de formação esporádicas, realizadas fora do contexto escolar. Deve antes estar ligada ao desempenho curricular do professor e às situações educativas específicas da sala de aula. Em suma, deve desenvolver-se em conjunto com os alunos e a escola.

Os docentes devem fazer sistematicamente uma reflexão acerca do seu desenvolvimento curricular, verificando quais as lacunas que os impedem de realizar todos os objectivos que se propõem atingir e obter a formação necessária para colmatarem as suas falhas.

Essa formação irá auxiliar o professor a melhorar o seu desempenho e, conseqüentemente, ajudará a instituição escolar a agir de forma a ir ao encontro das expectativas e necessidades dos alunos, uma vez que o processo é cíclico: um melhor desenvolvimento curricular por parte dos professores é benéfico para o percurso escolar dos alunos e o interesse e motivação destes últimos servirão para auxiliar o professor a reflectir acerca do seu desempenho.

No que diz respeito à forma de trabalhar dos professores, é já conhecido o processo de trabalho individualizado, não partilhado e não discutido com os seus pares. Mais uma vez, esta ausência do trabalho colaborativo advém da falta de reflexão, pois a troca de experiências, de conhecimentos e a partilha de dúvidas e receios favorecem o profissional sendo extremamente vantajoso para o seu desempenho.

A cultura promovida dentro das escolas não beneficia a prática do trabalho colaborativo. Fala-se muito dos problemas comportamentais dos alunos e pouco de estratégias que os ajudem a superar as suas dificuldades. O desenvolvimento curricular dum professor só a ele diz respeito e o próprio, tal como os colegas, sente alguma relutância em expô-lo, talvez com receio de uma avaliação negativa ou de uma crítica destrutiva.

A vasta gama de materiais pedagógicos auxiliares que é disponibilizada aos docentes pelas editoras escolares contribui em muito para perpetuar esta forma de trabalho individualista.

Mas, por outro lado, todo este material leva a que o desenvolvimento curricular do professor seja conduzido por entidades exteriores ao contexto

educativo, sendo o seu conhecimento acerca das turmas e dos alunos um factor secundário para o planeamento de actividades e estratégias educativas.

Assim, estes materiais acabam por funcionar como um auxílio enganador, não desempenhando a função para que foram concebidos – auxiliar o docente a preparar as suas aulas, de forma a ir ao encontro dos interesses e dificuldades dos alunos, por serem, frequentemente, seguidos como uma “bíblia educativa”.

Além deste auxílio enganador, há ainda o tradicional trabalho no plano colectivo, que se resume à planificação da distribuição dos conteúdos programáticos ao longo do ano, não existindo um verdadeiro trabalho colaborativo entre docentes de forma a articular as competências das diversas áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, adequando-as aos alunos em questão, para colmatar as dificuldades diagnosticadas indo ao encontro dos seus interesses e expectativas.

E o grande desafio que se coloca à escola de hoje – pois só assim é possível a implementação desta reforma – implica uma mudança cultural.

Segundo Barroso (1999), esta mudança caracteriza-se, essencialmente, pela passagem de uma autonomia individual a uma autonomia colectiva.

A autonomia individual é aquela em que o professor fecha a porta da sala, é o senhor e soberano num espaço em que está só com os seus alunos e esquece o resto. A autonomia colectiva implica que o professor, embora preserve um espaço de manobra individual, actue com um sentido colectivo, de negociação e de acordo, a partir dos interesses e pontos de vista dos vários intervenientes na vida escolar, legitimamente diferentes.

Só assim, através de uma transformação nas relações interpessoais dentro da escola, poderá haver uma verdadeira comunidade educativa, com um novo dinamismo.

Veja-se o exemplo do funcionamento dos Conselhos de Turma e dos Departamentos Curriculares, que tendem a adquirir uma importância crescente no contexto da reforma educativa em curso, visto que são (ou deveriam ser) os organismos da comunidade escolar no âmbito dos quais os professores planeiam o seu desenvolvimento curricular de forma a adequá-lo aos seus alunos enquanto seres individuais que constituem um grupo/turma.

O Conselho de Turma deve proceder à análise das características dos alunos, quanto ao contexto sócio-económico e étnico-cultural, e do seu percurso escolar anterior, de modo a que todo o trabalho a desenvolver esteja adaptado à turma em questão.

No Departamento Curricular, os professores têm ainda o dever de coordenar as diferentes disciplinas. Só assim será possível assegurar a desejada sequencialidade disciplinar ao longo do ciclo. A integração de disciplinas do 2º e 3º Ciclos em áreas curriculares disciplinares e, no caso do 3º Ciclo, a formulação das respectivas orientações curriculares, permite uma diversidade de modos de colaboração entre os professores que se integram na mesma área.

Estes dois organismos são fundamentais no actual contexto do sistema educativo português, pois deles depende, em parte, o sucesso do processo de ensino/aprendizagem.

Para que cumpram as funções para as quais foram criados, é necessário que os professores assumam a responsabilidade de partilhar informações, dúvidas, conhecimentos, de forma a operacionalizarem o Projecto da Gestão Flexível do Currículo e todos os demais projectos inerentes Reorganização Curricular do Ensino Básico.

3.2. O Projecto Curricular de Turma

O Projecto Curricular de Turma, uma das inovações desta Reorganização Curricular do Ensino Básico, foi concebido para servir de base à operacionalização do Projecto da Gestão Flexível do Currículo, pois é através dele que se chega aos alunos, organizando-se e planificando-se o processo de ensino/aprendizagem.

Este projecto tem por referência o Projecto Curricular de Escola e é feito para responder às especificidades da turma e para permitir a articulação entre áreas disciplinares e conteúdos. É ao nível do Projecto Curricular de Turma que é possível respeitar os alunos reais e articular a acção dos professores da turma, cabendo ao conselho de Turma construir essa articulação.

De acordo com as indicações que constavam já da brochura editada pelo DEB (Departamento de Educação Básica) em 1999, na elaboração do Projecto Curricular de Turma devem ser considerados diversos elementos: as prioridades curriculares específicas da turma, os objectivos a atingir através do trabalho desenvolvido nas áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares), a gestão dos programas, as planificações e actividades lectivas e a avaliação, com respectivos métodos e estratégias.

A operacionalização eficaz deste projecto pressupõe o trabalho colaborativo entre professores, principalmente no seio do Conselho de Turma, organismo dentro da escola directamente encarregado da elaboração e operacionalização deste projecto.

Como veremos de seguida, o significado do termo *projecto* contém já, implicitamente, a ideia da necessidade de trabalhar em conjunto para a sua concretização.

3.2.1. O conceito de *projecto* e a sua relação com o Projecto Curricular de Turma

O conceito de *projecto* está relacionado com objectivo, finalidade, desígnio, intencionalidade.

Embora a expressão “trabalho de projecto” tivesse mantido uma posição marginal nas escolas, apesar da conquista do termo no século XX, segundo Abrantes (1994), parece estar a tornar-se habitual nos nossos dias, tornando-se um imperativo no actual sistema educativo.

Dentre os vários significados atribuídos ao termo, Ana Maria Lopes (2003:28 e 29) destaca os que, na sua opinião, mais se relacionam com o contexto de investigação (“projecto de pesquisa”) e com o contexto escolar (“projecto educativo” e “projecto pedagógico”).

Entende-se, assim, por “projecto de pesquisa” a investigação orientada para a produção científica, desenvolvendo actividades que são definidas num projecto prévio. Esse projecto fornece indicações acerca do objecto em torno do qual se desenvolve a investigação, do quadro conceptual que justifica a

pertinência do estudo, da problemática que surge a partir do objecto em causa e da metodologia da pesquisa.

O “projecto educativo” é orientado para a inserção cultural, social e profissional dos alunos, ultrapassando os muros da escola. Professores, alunos, famílias, escolas e colectividade política estão envolvidos na definição dos valores a promover e finalidades a prosseguir, anunciados no projecto educativo, que corre o risco de ser demasiado vago. No entanto, apesar dos alunos serem os principais interessados, praticamente não interferem na sua concepção. Segundo Carlinda Leite *et al.* (2001: 68), o Projecto Educativo de Escola é um “documento que formaliza as intenções e as acções da política educativa e curricular de uma escola. É um instrumento de concretização e de gestão da autonomia da escola quando é concebido e desenvolvido na base do cruzamento de perspectivas e posições diversas (professores, alunos, pais, agentes da comunidade, outros educadores...) que proporcionem a existência de diálogo dentro da escola, desta com a comunidade e que enriqueçam a cultura e os saberes escolares com a dimensão social.”

O “projecto pedagógico” (ou curricular) traduz as intenções do projecto educativo, estando limitado ao campo escolar por envolver directamente apenas professores e alunos. É um projecto que define, em função do Currículo Nacional e do Projecto Educativo de Escola, o nível de prioridades da escola, as competências essenciais e transversais em torno das quais se organizará o projecto e os conteúdos que serão trabalhados em cada área curricular. E é neste contexto que surgem os trabalhos a desenvolver na Área de Projecto.

Ana Maria Lopes (2003), ao referenciar Perrenoud, anuncia uma nova didáctica, que arrasta os alunos para um turbilhão de projectos e possibilidades. Dos aspectos que, segundo este autor, caracterizam essa nova didáctica, Ana Maria Lopes salienta os que estão relacionados com os projectos educativos: a importância dada ao aluno enquanto sujeito activo da sua aprendizagem; a vontade de eliminar os obstáculos entre as disciplinas e de privilegiar as competências funcionais e globais; a valorização da autonomia dos alunos e do grupo/turma, dentro de certos limites; o valor dedicado à motivação intrínseca, à vontade de descobrir e de fazer.

O Projecto Curricular de Turma vai ao encontro de todas as definições dadas até ao momento.

Identifica-se com um projecto de pesquisa, pois é necessário recorrer à componente investigativa do trabalho do docente ao estudar o grupo/turma que se lhe apresenta, de forma a delinear um projecto pertinente adequado ao objecto para o qual está orientado: o processo de ensino/aprendizagem dos alunos.

É um projecto educativo, pois deve envolver toda a comunidade escolar: todos devem ser consultados, quer para se fazer a caracterização da turma, quer para se delinear as melhores formas de trabalhar com a mesma.

É um projecto pedagógico, pois não se limita a enunciar princípios e finalidades educativas, mas tem como função principal operacionalizar o que foi enunciado no projecto educativo.

Por fim, insere-se na nova didáctica proposta por Philippe Perrenoud (citado por Lopes, 2003), pois:

- coloca o aluno no centro no processo educativo, conferindo-lhe um papel activo nesse processo;
- tem como objectivo a interdisciplinaridade, privilegiando o desenvolvimento de competências transversais às áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares);
- implementa estratégias/actividades que conduzam à autonomia dos alunos, motivando-os para a descoberta e para o saber.

Jorge Adelino Costa (1991:17) apresenta um conjunto de características de um processo educativo centrado na metodologia do projecto:

- de acordo com a metodologia de ensino/aprendizagem que pressupõe, o trabalho de projecto centra-se decididamente no aluno, deixando ao professor as funções de coordenação e informação, à medida das solicitações do processo;
- enquanto processo interactivo, é no interior do grupo que o projecto se define e realiza, implicando sempre a adesão e mobilização de todos os seus elementos, com base numa vontade colectiva e de acordo com decisões colegiais;

- todas as fases do processo, sendo estabelecidas em grupo, são previamente conhecidas por todos, permitindo a alternância do trabalho individual e colectivo;
- supondo necessariamente valores, um projecto não se pode limitar a uma mera dimensão ideológica comum, mas tem de se traduzir em resultados materializados que, ultrapassando o espaço do grupo, possam ser comunicados a uma comunidade mais vasta, que os possa apreciar;
- respeitando as diferenças individuais e implicando os alunos na tomada de decisões relativas ao seu processo de formação, o método dos projectos pode assumir uma função significativa enquanto resposta aos problemas do insucesso escolar.

Das várias qualidades e capacidades passíveis de serem desenvolvidas através da metodologia do projecto, Isabel Alarcão (referenciada por Costa, 1991) salienta:

- o comprometimento e sentido de responsabilidade;
- a capacidade de decisão, planificação e avaliação;
- o espírito de investigação;
- o espírito de colaboração;
- a capacidade de relação e comunicação com os outros;
- a satisfação e prazer alcançados no final do processo.

O Projecto Curricular de Turma vai ao encontro das características enunciadas e, por tudo o que foi dito até ao momento, é considerado o instrumento por excelência de operacionalização do Projecto da Gestão Flexível do Currículo.

3.2.2. O Projecto Curricular de Turma como modo de operacionalização do Projecto da Gestão Flexível do Currículo

De acordo com o Decreto-Lei nº6/2001, “no quadro do desenvolvimento da autonomia das escolas estabelece-se que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, deverão ser

objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão, o qual deverá ser desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num projecto curricular de turma, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.”

O ponto 4 do artigo 5º do referido Decreto-Lei dita que “as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objecto de um projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.”

Os excertos do diploma acima referidos comprovam a importância do Projecto Curricular de Turma como *modus operandis* da Reorganização Curricular do Ensino Básico. Este projecto de reforma envolve a criação de espaços para a realização de projectos de carácter disciplinar, de forma a que os alunos tenham a possibilidade de articular saberes de áreas disciplinares tradicionalmente individualizadas em torno de problemas e temas de pesquisa, o que é operacionalizável no Projecto Curricular de Turma.

Este projecto deve ser elaborado pelos professores, mas também pelos alunos, que estão no seu centro. Estes contribuirão com as suas sugestões de actividades, de temas, de competências a desenvolver e, até mesmo, de avaliação. O professor deve reservar para si próprio um papel intermédio de orientação, apresentando sugestões, opiniões e críticas, fomentando a autonomia do aluno através da responsabilidade que lhe é exigida, atribuindo-lhe poder de escolha e decisão, uma vez que lhe vão ser solicitadas propostas e, mais do que isso, formas de operacionalizar essas sugestões.

Em suma, o Projecto Curricular de Turma deve ser concebido para os alunos, com a sua intervenção, e deve estar adaptado às características da turma em questão, por mais ortodoxo que possa parecer.

Num estudo promovido por Cecília Galvão e Ana Maria Lopes (2002), na Escola Básica 1,2,3 do Bom Sucesso, durante o ano lectivo de 1999/2000,

envolvendo turmas do 2º Ciclo, é fornecido um exemplo de como o Projecto Curricular de Turma pode e deve ser adaptado à turma em questão.

No âmbito deste estudo, procurou-se que, em todos os Conselhos de Turma, estivessem presentes professores que, além de terem já trabalhado na Gestão Flexível, conhecessem os alunos de anos anteriores. Este procedimento facilitou em muito a caracterização inicial da turma. Constituíram fontes de informação relevantes para a estruturação do projecto as actas dos Conselhos de Turma dos anos lectivos anteriores, as conversas particulares dos alunos com os Directores de Turma, o percurso escolar passado, os objectivos a atingir, o contexto sócio-económico e os seus interesses e expectativas.

Ao desenvolverem estes projectos, os professores neles envolvidos visavam concretizar objectivos relacionados com: a articulação de várias disciplinas, em termos de conteúdos e actividades, e das áreas curriculares não disciplinares; a promoção da inserção social dos alunos na comunidade; um desenvolvimento benéfico da auto-estima; a superação das dificuldades nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática.

Tendo em vista a articulação das diferentes áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares), foram estudadas as planificações elaboradas em grupo e em departamento, das quais constavam os objectivos, conteúdos e estratégias de cada disciplina, para ser possível promover a interdisciplinaridade.

A fim de promover a inserção dos alunos na comunidade (é de referir a existência de muitos alunos oriundos dos países africanos de língua oficial portuguesa), foram delineados três projectos para serem desenvolvidos na área curricular não disciplinar de Área de Projecto: um deles destinado a que o aluno se conhecesse a si próprio, proporcionando espaços de diálogo estimulantes onde fossem abordados os seus interesses e expectativas e até assuntos familiares através, por exemplo, da construção da árvore genealógica; um outro pretendia levar os alunos a diversos locais públicos, para que ficassem a conhecer os serviços da sua comunidade e o respectivo funcionamento, extrapolando para o funcionamento público a nível nacional (correios, finanças, supermercados); o último (no âmbito do qual foram desenvolvidos módulos consagrados aos temas “Eu e o meu país”, “A violência” e “Eu e o mundo”)

pretendia que os alunos valorizassem as suas origens, ao mesmo tempo que ficavam a conhecer melhor o mundo que os rodeava.

Com o objectivo de desenvolver a auto-estima dos alunos, na área de Formação Cívica, cada Director de Turma tratava dos assuntos que considerava prioritários para um aluno em especial ou para a turma em geral. A consciencialização das regras individuais, da escola e da sociedade e a reflexão sobre os valores e atitudes que regiam as vidas dos alunos, através da leituras de textos actuais provenientes de diversas fontes e de debates, foram as actividades mais recorrentes.

Para colmatar as dificuldades dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, nas aulas de Estudo Acompanhado estavam presentes dois professores, um de cada uma destas disciplinas. Esta equipa docente devia ajudar os alunos em certos aspectos essenciais dessas duas disciplinas, apesar do objectivo desta área curricular não disciplinar não ser propriamente trabalhar os conteúdos destas disciplinas. Uma prova disso foi o facto da psicóloga da escola, no âmbito dos métodos e técnicas de estudo, ter produzido módulos e respectivas fichas de trabalho para os alunos, que contemplavam a elaboração de um horário de estudo, as regras que facilitam a organização do estudo, a apresentação de trabalhos, a participação numa aula ou a preparação para um teste e exercícios de concentração e de memória. Estava também presente um professor do 1º Ciclo para ajudar a dar continuidade ao trabalho desenvolvido nos anos anteriores e, como era conhecedor das dificuldades dos alunos, o seu auxílio foi precioso.

Todos os professores partilhavam a informação sobre os alunos que iam recolhendo e analisavam em conjunto situações particulares. Consideraram que, mais do que procurar articular conteúdos, era necessário articular estratégias.

O Conselho de Turma concordou em realizar debates em várias disciplinas, de modo a promover o desenvolvimento de certas competências. É aqui evidente que este órgão assume um papel activo ao longo de todo o ano lectivo, discutindo e reformulando aspectos específicos do projecto curricular em função do desempenho dos alunos.

Este é um exemplo de um Projecto Curricular de Turma adequado às características da turma em questão.

São de salientar algumas particularidades deste projecto: o apoio fornecido pelo professor do 1º Ciclo e a participação da psicóloga, partes intervenientes no projecto por o seu auxílio ser essencial para o sucesso dos alunos no processo de ensino/aprendizagem.

Apesar desta ter sido uma experiência com sucesso, as dificuldades de operacionalização do Projecto da Gestão Flexível do Currículo tornam-se evidentes quando se analisa as dificuldades de elaboração e concretização do Projecto Curricular de Turma.

Num estudo conduzido por Jorge Adelino Costa *et al.* (2002), onde se pretendia investigar a implementação do Projecto da Gestão Flexível do Currículo numa Escola Básica do 2º e 3º Ciclos, ficticiamente denominada Escola da Proa, verificaram-se algumas dificuldades de operacionalização, principalmente no que dizia respeito ao Projecto Curricular de Turma.

Ao tentarem recolher os referidos projectos curriculares, depressa os investigadores se aperceberam de que seria uma tarefa inglória ter como objectivo encontrar documentos minimamente formalizados que pudessem classificar como projectos curriculares de turma.

No entanto, e atendendo ao facto de que não são só os documentos por si que produzem as práticas e que, portanto, a realidade não se reduz à formalização burocrática, na ausência de um projecto-documento, procuraram indagar sobre mudanças ocorridas nestes contextos, tentando identificar processos organizacionais, práticas pedagógicas e tendências de evolução que pudessem ajudar a decifrar a existência de um projecto curricular implícito e, eventualmente, perspectivas de mudanças nas práticas organizacionais.

Mas, e apesar de ser patente um novo investimento em termos do funcionamento dos Conselhos de Turma, quer no que dizia respeito ao volume de trabalho, quer no que se relacionava com novas áreas de actuação e o despoletar de processos de colaboração docente, não se verificaram grandes mudanças nas práticas pedagógicas ao nível da articulação curricular. Os professores raramente

reuniam, alegando a falta de tempo devida à intensificação do trabalho e, por conseguinte, não trabalhavam de forma colaborativa.

A problemática das lideranças pedagógicas intermédias, com particular referência ao Director de Turma, é uma das dificuldades principais que se colocam à operacionalização do projecto. Nenhum dos Directores de Turma entrevistados no âmbito da nossa investigação reconheceu alguma característica especial para que tivesse sido escolhido para o cargo, manifestando que foi por acaso ou para completar horário ou, ainda, por não haver mais ninguém disponível. No entanto, ao entrevistar os Directores de Turma foi evidente que factores como a experiência, a formação e algumas características pessoais são determinantes para distinguir os “mais” e os “menos” profissionais.

Os princípios de hierarquia estatutária constituem outro factor que condiciona a operacionalização, como se pode verificar pela transcrição de um excerto de uma entrevista realizada a uma Coordenadora de Departamento: “Os professores estão separados, de costas uns para os outros. O que é para o 2º Ciclo não interessa aos do 3º Ciclo. O que é para os professores de uma disciplina não interessa aos de outra. Não há espírito de Departamento. Para além disso, há um certo mal-estar entre os professores do 2º Ciclo que subiram para o 3º e aqueles que são, de facto, do 3º Ciclo.” (Costa *et al.*, 2002: 86).

3.2.3. O Projecto Curricular de Turma como promotor da transversalidade da língua portuguesa

Se reflectirmos acerca de tudo o que foi dito sobre as dificuldades de operacionalização da transversalidade da língua portuguesa (cf. Capítulos 1 e 2) e as dificuldades de operacionalização do Projecto Curricular de Turma (neste mesmo capítulo), temos consciência de como é difícil a elaboração de Projectos deste tipo.

No entanto, essa reflexão também nos permite constatar que o Projecto Curricular de Turma é, de facto, um instrumento indispensável para a operacionalização da transversalidade da língua portuguesa, em geral, e, no

âmbito desta, para o desenvolvimento de competências associadas à compreensão na leitura.

O papel a desempenhar pelo Projecto Curricular de Turma na promoção da transversalidade da língua portuguesa é amplamente abordado no Decreto-Lei nº 6/2001, que regulamenta a Reorganização Curricular do Ensino Básico.

Logo no início do diploma, refere-se que “nesta reorganização assume particular relevo... o reforço do núcleo central do currículo nos domínios da língua materna e da matemática” e que “o diploma consagra a educação para a cidadania, o domínio da língua portuguesa e a valorização da dimensão humana do trabalho, bem como a utilização de tecnologias de informação e comunicação como formações transdisciplinares, no âmbito do ensino básico, abordando de forma integrada a diversificação das ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, definindo um quadro flexível para o desenvolvimento de actividades de enriquecimento do currículo”. O artigo 6º do mesmo diploma volta a referir a valorização da língua portuguesa como formação transdisciplinar e o ponto 3 do artigo 7º salienta que “as escolas devem proporcionar actividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o português”.

Contudo, apesar da centralidade que a língua portuguesa (e a área curricular disciplinar associada ao seu ensino/aprendizagem) assume nesta Reorganização Curricular do Ensino Básico e da consciência da importância da sua transversalidade, encontrar estudos e documentos que desenvolvam este assunto, apresentando sugestões que esclareçam a forma de operacionalização, não se apresenta uma tarefa fácil.

Além disso, quando se fala em compreensão na leitura, imediatamente se disserta sobre as dificuldades que os alunos revelam neste domínio, tão importante para o seu sucesso no meio escolar e no contexto extra-escolar. Mas nada se diz sobre a forma de desenvolver competências nos alunos neste domínio, associando esse processo à promoção da transversalidade da língua portuguesa.

Assim, pretendemos, com o nosso estudo, colmatar em parte esta dificuldade, consagrando-o à análise de Projectos Curriculares de Turma, centrada na presença da transversalidade da língua portuguesa, particularmente associada à compreensão na leitura, e na sua promoção nas diversas áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares).

Para além disso, é também nosso objectivo apresentar sugestões práticas e concretas para a operacionalização da transversalidade da língua portuguesa, sobretudo associada ao desenvolvimento de competências no domínio da compreensão na leitura, a concretizar no âmbito de uma gestão flexível do currículo.

CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

4.1. Caracterização do estudo

Como já foi oportunamente referido, um dos objectivos formulados para este estudo passa por analisar a presença da transversalidade da língua portuguesa, especificamente associada à compreensão na leitura, em documentos associados à gestão flexível do currículo (Projecto Curricular de Turma), tendo em conta as formas de operacionalização dessa transversalidade nas diferentes áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares).

Para atingir este objectivo, procedeu-se à análise dos Projectos Curriculares de Turma (doravante designados por PCTs) de todas as turmas do 7º Ano de Escolaridade de duas escolas do concelho de Abrantes.

Foi seleccionada a área geográfica do concelho de Abrantes por ser a área de residência da investigadora, facilitando deste modo a concretização do estudo, uma vez que, enquanto aluna, frequentou as duas escolas.

Foram várias as razões que nos levaram a optar pela análise de PCTs elaborados para turmas do 7º Ano de Escolaridade.

Por um lado, trata-se de um ano de escolaridade integrado no 3º Ciclo do ensino básico, ciclo esse que conhecemos bem por ser um nível de ensino em que temos exercido a nossa actividade docente.

Por outro lado, é o ano inicial desse ciclo. No contexto deste estudo, reveste-se de um estatuto muito especial, uma vez que outro dos objectivos do mesmo é traçar linhas de actuação que possam contribuir para uma gestão flexível do currículo promotora da transversalidade da compreensão na leitura, a partir da análise dos PCTs. Sublinha-se que estas sugestões deverão constituir um dos fios condutores do trabalho a realizar com os alunos ao longo de todo o ciclo.

Com efeito, estas sugestões foram idealizadas num contexto de trabalho contínuo inerente à concepção do termo *ciclo* – não existem fronteiras estanques e os conhecimentos são continuamente reutilizáveis.

Uma vez feita a análise e interpretação dos dados obtidos a partir dos PCTs recolhidos, quando chegou a altura de estabelecer as respectivas conclusões, surgiram algumas dúvidas que era impossível esclarecer somente através da análise documental.

Então, foram entrevistados alguns Directores de Turma (doravante designados por DTs) das turmas cujos PCTs tinham sido analisados, com o objectivo de esclarecer essas mesmas dúvidas, a fim de tornar mais clara e objectiva a análise e interpretação dos dados e mais fidedignas as conclusões daí resultantes. Estas entrevistas foram realizadas a partir de um guião semi-estruturado.

As metodologias utilizadas neste estudo inserem-se no paradigma de investigação qualitativa, que “privilegia, na análise, o caso singular e operações que não impliquem quantificação e medida.” (Pardal, Correia, 1995:17). Assume-se, assim, o carácter dinâmico da construção do conhecimento como processo inacabado, valorizando a discussão crítica e uma construção sucessiva de sentidos.

Segundo os mesmos autores, tanto os estudos qualitativos como os estudos quantitativos são importantes na análise dos fenómenos sociais, não anulando uns o valor dos outros, qualquer que seja o ponto de vista adoptado. Basta que ambos os tipos de estudo tenham em conta a necessidade de serem o mais precisos e fidedignos que for possível e trabalhem com dados que respondam o melhor possível às exigências do problema em estudo.

A metodologia adoptada para a concretização deste projecto teve em conta a natureza das questões de investigação e os objectivos para ele formulados.

Segundo Pardal e Correia (1995:10), “O método consiste, essencialmente num conjunto de operações situadas a diferentes níveis, que tem em vista a consecução de objectivos determinados. Corresponde a um corpo orientador da pesquisa que, obedecendo a um sistema de normas, torna possíveis a selecção e

a articulação de técnicas, no intuito de se poder desenvolver o processo de verificação empírica.”

Desta forma, a metodologia que melhor se adequava a esta investigação era o Estudo de Caso, por prever uma análise intensiva de situações particulares (casos). Neste caso, optámos por analisar intensivamente os casos particulares de duas escolas.

Mas não podemos esquecer, como alerta Judith Bell (1999:11), que a este tipo de metodologia se costuma associar a impossibilidade de generalização a um universo mais vasto, limitando-se os resultados a um caso particular, o que pode levar a que se questione a validade de tal metodologia.

Também Stake (2000) alerta para algumas limitações desta metodologia. Devido à sua natureza qualitativa e à impossibilidade de fazer generalizações (apesar deste mesmo autor admitir certos graus de generalização), nunca será possível ter um conhecimento total do caso, competindo ao investigador decidir até onde deve ir e qual o nível de profundidade do conhecimento a que pretende chegar, de modo a atingir os objectivos formulados.

No entanto, segundo Pardal e Correia (1995:22-23), “tal modelo, flexível no recurso a técnicas, permite a recolha de informação diversificada a respeito de situações em análise, viabilizando o seu conhecimento e caracterização. Num estudo de caso o pesquisador pode recorrer a uma grande diversidade de técnicas, facto que tanto pode ser determinado pelo quadro teórico de que se possa ter socorrido e das hipóteses que tenha elaborado, como da especificidade da situação, ou de ambas as condições.” Além disso, apesar do poder de generalização dos estudos de caso ser muito limitado, como refere Stake ,quando admite certos graus de generalização, e mesmo Pardal e Correia, um estudo feito com rigor constitui, no mínimo, ponto de partida para estudos mais profundos.

Tendo em conta a informação recolhida em Anderson e Arsenault (1998), esta metodologia de investigação aplica-se perfeitamente a este estudo.

De facto, as questões relacionadas com o COMO e o PORQUÊ eram fundamentais para o nosso estudo. Interessava-nos determinar COMO era operacionalizada a transversalidade da compreensão na leitura nos PCTs

analizados e PORQUÊ é que era operacionalizada da forma que apurámos através da nossa análise, e não de uma outra forma, quais as concepções dos professores presentes na operacionalização dessa transversalidade.

Além disso, o investigador não tem controlo sobre os acontecimentos, não se perspectivando qualquer tipo de intervenção. E o objecto de estudo é uma situação que ocorre em contexto real.

Também Yin (1989), ao referir-se ao Estudo de Caso, salienta a sua importância para conhecer o “como” e os “porquês” de um fenómeno ou de uma identidade bem definida, numa situação em que o investigador não tem controlo sobre os acontecimentos.

O General Accounting Office, também referido por Anderson e Arsenault (1998), distingue seis tipos de Estudo de Caso:

- ilustrativo – de natureza descritiva, procurando trazer realismo e detalhe acerca da informação;
- exploratório – com o objectivo de gerar hipóteses para promover posteriores investigações;
- crítico – análise de exemplos únicos ou realização de testes a um programa;
- implementador de programas – apreciação de processos, frequentemente a partir de diferentes perspectivas e de modo normativo;
- avaliador de programas – análise da casualidade, envolvendo normalmente múltiplas perspectivas e diferentes métodos;
- cumulativo – juntando diversos estudos de caso, com vista a responder a uma questão de avaliação, que pode ser descritiva, normativa ou de causa-efeito.

Os tipos de estudo de caso que melhor se adequam a este projecto são o ilustrativo e o exploratório, pois os seus objectivos passam por pormenorizar as informações já existentes, ou seja formas de transversalidade da língua portuguesa, principalmente associadas à compreensão na leitura, de forma a construir representações empíricas acerca de um quadro real, não esquecendo

de apresentar sugestões que possam melhorar a concepção de PCTs, de acordo com a ideologia da Gestão Flexível do Currículo.

Na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994:89 e 90), o plano geral do Estudo de Caso pode ser comparado a um funil. O início da pesquisa corresponderá à extremidade mais larga do funil. O investigador começa por fazer uma prospecção dos locais, pessoas e documentos que possam ser objecto de estudo ou fonte de informação. Através da revisão e exploração dos dados recolhidos, vai tomando decisões acerca dos objectivos do estudo, de forma a delimitar a área de trabalho, correspondendo esta à parte mais estreita do funil.

No início do nosso estudo, sondámos o concelho onde iria decorrer a nossa investigação e tínhamos todo o ensino básico como ponto de referência, uma vez que a reforma curricular em curso neste nível de ensino se aplica a todos os anos escolares que dele fazem parte. Depois da prospecção inicial, optámos por duas escolas da cidade de Abrantes, por se assemelharem em alguns aspectos pertinentes para o nosso estudo, visto que são ambas escolas citadinas, mas também por se diferenciarem noutros aspectos, já que uma sempre foi uma escola com ensino básico, enquanto que a outra começou por ser uma escola secundária e, pela primeira vez, no ano lectivo correspondente à investigação (2004/2005), passou a aceitar alunos inscritos no 7º ano de Escolaridade.

Apoiando-nos ainda em Bogdan e Biklen (1994:97), consideramos o nosso estudo de caso inserido na variante *múltiplo comparativo*. Segundo estes autores, este tipo de estudos acontece quando dois ou mais estudos de caso são efectuados e depois comparados e contrastados.

No nosso estudo, optámos por analisar os PCTs elaborados em duas escolas (dois contextos diferentes com agentes de ensino diferentes) e depois estabelecer uma comparação entre elas, de modo a perceber qual delas melhor operacionalizava a transversalidade da língua portuguesa associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura. Os dados recolhidos auxiliaram-nos também na elaboração de sugestões para a operacionalização dessa mesma transversalidade.

4.2. Procedimentos metodológicos

Neste estudo, a técnica de recolha de dados privilegiada foi a análise documental. Como já foi referido, pretendia-se analisar todos os PCTs do 7º Ano de Escolaridade de duas escolas da cidade de Abrantes.

Como também já foi referido, as dúvidas decorrentes da análise documental foram resolvidas a partir da realização de entrevistas semi-estruturadas a alguns dos DTs das turmas em questão (os que se disponibilizaram para participar nesta parte do nosso estudo).

4.2.1. Análise documental

Citando Bell (1999), salienta-se que esta técnica se revela particularmente útil, quando o contacto presencial com o objecto de investigação é difícil ou impossível, devido à distância que separa o investigador do seu objecto de estudo, ou pelo facto do mesmo não pertencer à organização investigada.

No caso do presente estudo, a investigadora não pertencia às instituições em causa e a situação vivida no momento impedia o contacto presencial com o objecto de estudo. (Encontrou-se, sucessivamente, em licença de maternidade e a leccionar numa escola longe da sua área de residência e, consequentemente, das escolas envolvidas.)

De acordo com Bardin (1995), a análise documental pode ser definida como uma operação ou conjunto de operações cujo objectivo principal é o tratamento da informação contida em diferentes documentos, acumulados para posterior consulta e utilização.

Ainda segundo Bell (1999), na análise documental é possível adoptar duas perspectivas diferentes de pesquisa:

- (i) na “source-oriented approach”, as questões de investigação não são previamente formuladas, surgindo à medida que a investigação decorre; desta forma, o projecto é moldado pela

própria investigação e esta, orientada somente pelos objectivos gerais;

- (ii) na “problem-oriented approach”, após a leitura de uma bibliografia de referência, são estabelecidas as hipóteses de estudo, antes de se entrar na investigação propriamente dita, o que implica a formulação prévia de questões investigativas; contudo, este último método de pesquisa não impede a formulação de outras hipóteses de estudo no decurso da investigação.

Neste projecto, foi adoptada a segunda perspectiva, pois, quando se procedeu à análise dos PCTs, foram tidas em conta hipóteses formuladas após a consulta de bibliografia de referência e o objectivo principal da mesma seria dar resposta às questões de investigação previamente formuladas, indo ao encontro das indicações de Pardal e Correia (1995).

De acordo com estes autores, esta perspectiva não dispensa certas formas de actuação:

- definição clara do objecto de estudo;
- adequada formulação de hipótese(s);
- comparação limitada àquilo que é comparável;
- apuramento do nível de imparcialidade das fontes.

A questão da imparcialidade é abordada também por Van Der Maren (1996), quando este autor refere que o principal problema da análise documental está ligado à diversidade de condições ou de contextos nos quais os documentos analisados foram produzidos. Se cada documento resulta da intenção do seu autor, este é ilustrativo do seu ponto de vista acerca de um acontecimento e não do acontecimento propriamente dito.

Por isso, é fundamental recorrer, quer a outros documentos, quer a outros métodos de recolha de dados, para complementar a informação ou alcançar progressivamente o cerne da questão.

É de salientar que os documentos analisados neste estudo – PCTs – são produzidos, não por um autor, mas por vários, correspondendo ao conjunto dos professores de uma turma (membros do Conselho de Turma).

Além disso, como iriam ser analisados vários PCTs, de duas escolas diferentes, os autores dos documentos seriam muito diversos, assim como os contextos ou condições nos quais seriam produzidos.

As entrevistas realizadas, que tiveram como público-alvo os DTs de algumas das turmas cujos PCTs foram recolhidos, permitiram-nos também ultrapassar este problema.

4.2.1.1. A grelha de análise dos Projectos Curriculares de Turma

Para ser possível proceder à análise documental de forma orientada, indo ao encontro dos objectivos delineados, seria necessário elaborar um instrumento – grelha de análise –, que permitisse organizar e sistematizar os dados recolhidos e proceder à respectiva análise.

Esse instrumento possibilitaria a selecção dos dados que eram realmente pertinentes para o estudo e a sua caracterização de acordo com categorias previamente definidas, imprescindíveis para organizar as conclusões decorrentes do estudo.

No caso concreto do nosso estudo, foram elaboradas duas grelhas, similares nas suas macrocategorias, categorias e subcategorias.

Uma delas, apresentada no Quadro 1, permitiria analisar os dados relativos ao contributo da disciplina de Língua Portuguesa para o sucesso escolar nas outras áreas curriculares disciplinares e não disciplinares.

A outra, apresentada no Quadro 2, destinava-se a analisar os dados relativos ao contributo das outras áreas curriculares disciplinares e não disciplinares para o domínio da Língua Portuguesa.

	Competências a desenvolver	Competências Gerais	Competências Transversais	Competências Específicas	Objectivos	Conteúdos	Estratégias/Actividades	Material	Avaliação
Contributo da Língua Portuguesa para o sucesso escolar nas outras áreas curriculares disciplinares e não disciplinares	Hábitos de leitura (Leitura Extensiva)								
	Autonomia na leitura (Leitura Intensiva)								
	Compreensão na leitura	Apreensão das ideias do texto	Antes da leitura						
				Identificação das ideias principais do texto					
				Identificação da estrutura do texto					
		Apreensão das ideias do texto	Durante a leitura						
				Identificação das ideias principais do texto					
				Identificação da estrutura do texto					
	Apreensão das ideias do texto	Após a leitura							
			Identificação das ideias principais do texto						
			Identificação da estrutura do texto						
	Interação leitura-escrita	Prática da expressão escrita a partir da compreensão na leitura							
		Revisão do texto produzido							
		Reescrita e melhoria do texto produzido							

Quadro 1 – Grelha de análise do contributo da disciplina de Língua Portuguesa para o sucesso escolar nas outras áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares)

	Competências a desenvolver	Competências Gerais	Competências Transversais	Competências Específicas	Objectivos	Conteúdos	Estratégias/Actividades	Material	Avaliação
Contributo de outras áreas curriculares disciplinares e não disciplinares para o domínio da língua portuguesa	Hábitos de leitura (Leitura Extensiva)								
	Autonomia na leitura (Leitura Intensiva)								
	Compreensão na leitura	Antes da leitura	Apreensão das ideias do texto						
			Identificação das ideias principais do texto						
			Identificação da estrutura do texto						
		Durante a leitura	Apreensão das ideias do texto						
			Identificação das ideias principais do texto						
			Identificação da estrutura do texto						
		Após a leitura	Apreensão das ideias do texto						
			Identificação das ideias principais do texto						
			Identificação da estrutura do texto						
	Interação leitura-escrita	Prática da expressão escrita a partir da compreensão na leitura							
		Revisão do texto produzido							
		Reescrita e melhoria do texto produzido							

Quadro 2 – Grelha de análise do contributo das outras áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) para o domínio da língua portuguesa

Nestas duas grelhas, contemplámos quatro *macrocategorias*:

1. *Hábitos de leitura* (associada à leitura extensiva, ou seja, à leitura por prazer, que não necessita de ser tão acompanhada pelo professor por não implicar tarefas estruturais, ainda que elas possam e devam ocorrer);
2. *Autonomia na leitura* (associada à leitura intensiva, isto é, a leitura que exige uma compreensão detalhada e profunda do texto, não só do que ele significa, mas também do modo como o sentido é organizado);
3. *Compreensão na leitura*;
4. *Interacção leitura-escrita*.

No interior de algumas destas *macrocategorias*, foram ainda definidas *categorias*.

A *macrocategoria Compreensão na leitura* abrangia três *categorias*: *Apreensão das ideias do texto*, *Identificação das ideias principais do texto* e *Identificação da estrutura do texto*.

Por sua vez, a *macrocategoria Interacção leitura-escrita* englobava as seguintes *categorias*: *Prática da expressão escrita a partir da compreensão na leitura*, *Revisão do texto produzido* e *Reescrita e melhoria do texto produzido*.

Cada *categoria* inserida na *macro-categoria Compreensão na leitura* dividia-se ainda em três *subcategorias*: *Antes da leitura*, *Durante a leitura* e *Após a leitura*.

Estas *categorias* foram por nós consideradas como essenciais para a análise de dados relativos ao desenvolvimento de competências associadas à compreensão na leitura.

A análise dos PCTs recolhidos incidiria em certos elementos, também contemplados nas grelhas elaboradas e que deveriam constar dos documentos analisados:

- as Competências (subdivididas em Gerais, Transversais e Específicas);
- os Objectivos;
- os Conteúdos;
- as Estratégias/Actividades;
- o Material;
- indicações relativas à Avaliação.

Em suma, iríamos procurar determinar de que forma é que as categorias por nós definidas se operacionalizavam nos PCTs recolhidos através da análise destes elementos, no âmbito do desenvolvimento de competências associadas à compreensão na leitura, detectando formas de promoção da transversalidade da língua portuguesa.

4.2.1.2. Fundamentação da grelha de análise

Como já foi referido, a análise e interpretação dos dados feita com base nestas grelhas de análise iria reflectir a forma como os PCTs operacionalizavam a transversalidade da compreensão na leitura, quer a nível do contributo da disciplina de Língua Portuguesa para o sucesso escolar nas outras áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares), quer no que se referia ao contributo das mesmas para o domínio da língua portuguesa e o sucesso na disciplina de Língua Portuguesa.

Segundo Rómulo Neves (2004), a transversalidade da língua portuguesa, pilar da Reorganização Curricular do Ensino Básico, pressupõe duas realidades: o facto de todas as disciplinas poderem contribuir para um melhor domínio da língua portuguesa, pois ela é o instrumento de aprendizagem por excelência em todas elas (é veículo de comunicação entre professores e alunos e, assim, um espaço privilegiado para o desenvolvimento das competências cognitivas, linguísticas e comunicativas dos alunos); e o facto de o processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa (centrado na disciplina do mesmo nome) dever desenvolver nos alunos competências que eles poderão colocar ao

serviço de aprendizagens a realizar no âmbito doutras áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares), essenciais para a sua formação geral.

É necessário compreender esta transversalidade da língua portuguesa num contexto de âmbito social, onde a construção da identidade do próprio indivíduo, o seu processo de socialização e a sua inserção no mundo do trabalho assumem o papel de protagonistas em todo o currículo do ensino básico.

Assim, pretende-se averiguar o desenvolvimento de competências associadas a conteúdos relacionados com a compreensão na leitura, uma vez que (e apesar de todos os outros meios de acesso à informação disponíveis na sociedade actual) a leitura é e continuará a ser indispensável para aceder ao conhecimento e para construir a sociedade e promover os seus valores. Ela constitui uma actividade nobre que, irreversivelmente, transmite cultura e saber, desenvolvendo o espírito e formando os cidadãos.

A leitura pode ainda revelar-se uma óptima auxiliar no estudo. Acontece com muita frequência que alguns alunos não aproveitam certas potencialidades por não utilizarem convenientemente a sua capacidade de leitura e por raramente se aperceberem da sua importância.

Isto provavelmente não acontece com alunos provenientes de famílias onde existe o hábito de ler, quer como fonte de informação, quer como divertimento. No entanto, quando se trata de estudantes oriundos de famílias onde a leitura é desencorajada ou cujos pais manifestam desinteresse pelos livros, estes poderão revelar mais dificuldades em qualquer área curricular (disciplinar ou não disciplinar).

Deve-se, assim, reconhecer a sua importância pluridisciplinar, pois, como afirma Antão (2000:12), ela “é e continuará a ser o grande suporte da aprendizagem escolar, desde as línguas à matemática... a aptidão da leitura será no futuro uma condição básica para aceder ao mercado de trabalho num mundo cada vez mais especializado, informatizado, hermético.”

Justifica-se, assim, o facto de estarem contempladas, nas nossas grelhas, as macrocategorias *Hábitos de leitura* e *Autonomia de leitura*. Pois só a aquisição de hábitos de leitura permite a autonomia plena na mesma, fundamental quer

para uma leitura funcional (com o objectivo de obter a informação necessária para solucionar um problema específico), quer para uma leitura recreativa.

Segundo Maria de Lourdes Sousa (1989), as estratégias que desenvolvem estas competências organizam-se, respectivamente, à volta de exercícios de leitura extensiva e de leitura intensiva.

Os exercícios de leitura extensiva, relacionados com a aquisição e desenvolvimento de hábitos de leitura, envolvem textos de maior amplitude e têm como objectivo uma leitura por prazer. De facto, se uma situação de leitura proporcionar prazer ao leitor/aluno, esta situação repetir-se-á frequentemente no futuro, acabando por se tornar um hábito.

A leitura intensiva tem como objectivo chegar a uma compreensão detalhada e profunda do texto: não só do que ele significa, mas também do modo como o sentido é organizado. Os exercícios associados a este tipo de leitura consistem em actividades focalizadas no desenvolvimento de determinadas capacidades como, por exemplo, reconhecer mecanismos de coesão lexical, identificar operadores que marquem a organização discursiva e inferir sentidos. Para a realização destes exercícios com algum sucesso, é necessário que o aluno tenha adquirido uma autonomia que o conduza à sua resolução, muitas vezes até de uma forma implícita. Assim, no âmbito da leitura intensiva e pressupondo que o aluno compreende realmente aquilo que lê, as actividades são orientadas segundo dois tipos de finalidades: umas relacionadas com o desenvolvimento vocabular e conhecimentos gerais e outras relacionadas com o conteúdo e organização textual.

Uma outra macrocategoria incluída nas nossas grelhas, e que constitui o cerne do nosso estudo, é a *Compreensão na leitura*, extremamente importante no âmbito do processo de ensino/aprendizagem associado à Língua Portuguesa e às outras áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares). Segundo Cristina Manuela Sá (2003: 58), “a compreensão na leitura é, obviamente, uma competência transversal, que desempenhará um papel primordial na aprendizagem de outras disciplinas do currículo dos alunos e na vida extra-

curricular. Ler e compreender textos são operações importantes no dia a dia do cidadão perfeitamente integrado na sociedade.”

Mas o que se entende por compreensão na leitura? Frequentemente, este conceito adopta o significado de interpretação.

No entanto, segundo Sérgio Niza (1973:87 e 88), a interpretação é uma das partes do processo de leitura, que requer uma actividade mental mais intensa e envolve as capacidades de inferir, deduzir e construir o conteúdo, o sentido e o significado de uma passagem. E só se atingirá este significado compósito, se o leitor houver sido habituado a interpretar a passagem à luz do contexto e da sua própria ciência e experiências prévias.

A compreensão na leitura exige um pouco mais, pois implica a construção, interpretação e avaliação do significado, constituindo uma “forma de pensar e de solucionar problemas ou de discuti-los, que implica uma análise e uma discriminação, um julgamento, uma avaliação e uma síntese (...) a arte suprema do ensino da compreensão reside na aptidão simultânea do professor para controlar a precisão do que se lê, pôr à prova a capacidade do aluno para assimilar e interpretar algo mais do que o significado superficial e certificar-se de que, através da participação nos conceitos e nas ideias apresentadas pelo autor, o leitor não só recebe informação, mas, em virtude da sua interacção cognitiva, vive também uma experiência nova.” (Niza, 1973:85 e 90).

Ainda, segundo Sérgio Niza (1973), para atingir a total compreensão textual, o leitor deve construir, interpretar e avaliar o significado. A construção do significado passa por reconhecer os pormenores relevantes, salientando a ideia principal. Para proceder à sua interpretação, o leitor deve saber ler nas entrelinhas assimilando e ampliando o pensamento do autor. Finalmente, para avaliar o que acabou de ser interpretado, as ideias devem ser concretizadas à luz da ciência e experiência do leitor.

Ler é, antes de mais, uma técnica de decifração. Com efeito, se os mecanismos de decifração não forem dominados em pleno, não será possível que níveis ulteriores se estabeleçam, independentemente da posição que se adoptar relativamente ao desenvolvimento de competências associadas à compreensão

na leitura. Citando J. Jaurès, referido por Mialaret (1974:16): “É necessário, antes de mais, ensinar as crianças a ler com uma facilidade absoluta, de tal modo que jamais na vida o possam esquecer e que, em qualquer livro, os seus olhos não se detenham perante obstáculo algum. Saber ler realmente sem hesitações (...) representa a chave de tudo.”

No entanto, esta técnica de decifração está ao serviço de uma outra actividade mais complexa. Todos os símbolos gráficos traduzem uma mensagem que deve atingir o pensamento. Já não se trata unicamente da simples decifração, que faculta a passagem de uma percepção visual a uma emissão sonora, mas de uma verdadeira tradução que revela o sentido de uma mensagem escrita. Segundo Mialaret (1974:16): “Saber ler é, neste caso, compreender o que se decifra, traduzir em pensamentos, ideias, emoções e sentimentos um pequeno desenho que se estende ao longo de uma linha. Por outras palavras: saber ler equivale a dispor de um novo meio de comunicação com o próximo.”

Indo mais além, não se pode separar a compreensão do julgamento. Atentemos nas palavras de J. Guéhenno (também referido por Mialaret, 1974:17 e 18), extraídas de uma conferência proferida em 1950 na UNESCO: “Está feita a prova de que, decididamente, saber ler, escrever e contar não basta. Ao invés, acreditamos que essa espécie de meia-cultura prepara porventura, em certa medida, patetas e escravos mais fáceis... Que verificamos todos os dias? Que, infelizmente, os homens aos quais se ensinou apenas a ler, escrever e contar podem não passar de melhores escravos, e torna-se sem dúvida ainda mais difícil defendê-los da meia-cultura que da ignorância. É que há ler e ler. A leitura nada representa, se não se souber distinguir no papel impresso a mentira da verdade, nem reconhecer os segredos e combinações insidiosas que podem por vezes formar quando aparecem juntas... Ensinar as pessoas a ler para que acreditem no primeiro papel impresso que se lhes ponha na frente não é senão prepará-las para uma nova escravidão... Ler torna-se o meio de arregimentamento mais horrível, e certa maneira vaidosa de saber ler impede, de certo modo, o pensamento.”

Embora proferidas há mais de meio século atrás, a actualidade destas palavras é marcante, pois a aprendizagem da leitura sempre foi e continuará a ser inseparável da formação do pensamento e do desenvolvimento do espírito crítico, sendo o acto de ler o resultado de uma educação que nunca estará concluída.

Por fim, ler significa também fazer uma apreciação estética. Não nos devemos contentar em ensinar a ler, temos de conduzir os nossos alunos a gostar da leitura e a descobrir os prazeres e alegrias que ela lhes pode proporcionar. Ainda segundo Mialaret (1974:19), é preciso “Gostar de ler para usufruir da delicada harmonia dos versos ou da música de uma frase que se desenrola como os frescos de Parténon ao sol-nascente. Gostar de ler equivale a encontrar o amigo fiel, o amigo seguro que nunca traição.”

Por todos estes motivos, na macrocategoria *Compreensão na leitura* distinguimos as seguintes categorias: *Apreensão das ideias do texto* (que engloba, por exemplo, a identificação de palavras e a estrutura sintáctica do discurso para ter acesso ao seu sentido), *Identificação das ideias principais do texto* (que inclui, por exemplo, fazer a sua análise pragmática que permite encontrar o tema e as ideias mais importantes, e a análise funcional do discurso determinando a sua funcionalidade) e *Identificação da estrutura do texto* (que permite a identificação do tipo de texto auxiliando a extrair a sua intencionalidade global).

Segundo Cristina Manuela Sá (2002), para desenvolver a *Apreensão das ideias expressas pelo texto*, podem ser realizadas actividades como, por exemplo, trabalhar a percepção das ligações entre frases, treinar a capacidade de fazer inferências de vários tipos a partir de textos lidos, ordenar frases que apresentam as ideias do texto, treinar a reescrita de textos. Todas estas actividades auxiliam o aluno a compreender o sentido do texto e identificar a sua mensagem.

Para a *Identificação das ideias principais do texto*, sugerem-se actividades como treinar a capacidade de identificar o assunto do texto lido e estudado na aula, treinar a capacidade de detectar as ideias principais e as ideias secundárias em parágrafos de textos lidos, trabalhar o resumo de textos ou variantes desta actividade. A implementação deste tipo de actividades promove a selecção das

ideias realmente essenciais para a compreensão do texto das que se apresentam como secundárias, fornecendo pormenores que o enriquecem mas considerados supérfluos para a identificação da sua mensagem principal.

No âmbito da *Identificação da estrutura do texto*, alguns exemplos de actividades que podem ser desenvolvidas são a utilização de quadros referindo as categorias da estrutura característica do tipo de texto estudado, a elaboração de questões orientadas para a identificação e organização das diversas partes do texto, a ordenação de histórias cujos parágrafos foram previamente alterados na sua ordem, a realização de “histórias cumulativas” (cada aluno escreve um pedaço da história, por exemplo, sendo assim a história desenvolvida por diversos autores desenrolando-se segundo a sua percepção) e o completar de uma história. Estas actividades permitem que o aluno se aperceba da estrutura inerente a cada tipo de texto e a interiorize.

As actividades cuja finalidade é trabalhar a estrutura de um texto são aplicadas quer a textos narrativos (género privilegiado por Kintsch e Van Dijk, como refere Cristina Manuela Sá, 2003), quer aos restantes tipos de texto [Giasson (1993) refere actividades ligadas aos textos informativos], uma vez que contribuem para consolidar os conhecimentos acerca das suas estruturas específicas.

Cada uma destas categorias subdivide-se ainda em três subcategorias – *Antes da leitura, Durante a leitura e Após a leitura*.

Segundo Jocelyne Giasson (1993:57 e 58), o modelo de ensino para a compreensão na leitura denominado “intervenção antes-durante-depois da actividade de leitura” é o ideal, quando o objectivo pretendido é que o aluno possa utilizar de modo integrado o conjunto das estratégias previamente ensinadas, colocando-o nas melhores condições para compreender o texto. Após estarem estabelecidas as condições favoráveis à compreensão, o professor intervém primeiro antes da leitura, estimulando os conhecimentos, ao pedir para tecer previsões sobre o conteúdo, conduzindo-os a especificar a sua intenção de leitura. Durante a leitura, os alunos confrontam as suas previsões iniciais e podem ir formulando outras, relacionando o texto com os seus conhecimentos. Depois da

leitura, são pedidos exercícios de resumo, de verificação se a sua intenção de leitura foi satisfeita, de apreciação sobre o texto.

Este é um modelo que propõe etapas específicas, partindo da responsabilização por parte do professor e conduzindo à autonomia dos alunos leitores. No decurso destas etapas, o professor define a estratégia de leitura a ensinar, ilustra concretamente o seu funcionamento, interage com os alunos para os orientar no domínio e utilização autónoma desta estratégia.

Decidimos adoptar estas categorias e subcategorias por, na nossa opinião, serem as que melhor se relacionam com as competências associadas ao acto de ler, de acordo com a concepção de leitura acima exposta.

Por outro lado, tivemos como referência um estudo feito por Cristina Manuela Sá (1995), que conduziu à sua dissertação de doutoramento subordinada ao tema “A banda desenhada: uma linguagem narrativa ao serviço do ensino do Português (Língua Materna)”. No âmbito desse estudo com base em categorias semelhantes a estas, foram identificadas algumas dificuldades de alunos do 3º Ciclo do ensino básico, relacionadas com a compreensão na leitura.

Sá (2003) verificou que:

- a nível da microestrutura (aspecto com o qual se relaciona a nossa categoria *Apreensão das ideias do texto*), os alunos revelavam problemas de compreensão decorrentes do deficiente conhecimento da natureza e do funcionamento de certas categorias gramaticais extremamente importantes para a estruturação do texto como, por exemplo, os pronomes;
- no âmbito da macroestrutura (aspecto com o qual se relaciona a nossa categoria *Identificação das ideias principais do texto*), os mesmos alunos revelavam grandes dificuldades em identificar as ideias principais dos textos lidos e estudados na aula, por a elaboração de resumos não ser uma prática usual e por não serem sensíveis às marcas linguísticas presentes nos textos que ajudam a identificá-las, é o caso dos conectores que correspondem às

categorias gramaticais dos advérbios, das conjunções e locuções adverbiais e conjuncionais;

- a nível da superestrutura (com a qual se relaciona a categoria *Identificação da estrutura do texto*), as dificuldades dos alunos resultavam do seu hábito de memorizar alguns traços relativos a partes da estrutura do texto, sem terem previamente compreendido a sua natureza e a função por elas desempenhada na dinâmica do texto.

Ao referir estas estruturas textuais, a autora baseou-se nas definições dadas por Walter Kintsch e Teun A. van Dijk que consideram:

- a microestrutura como uma base de texto abstracta, composta por proposições retiradas da superfície textual e organizadas entre si de modo hierárquico, sendo constituída a partir de conceitos, representados na superfície textual por palavras isoladas ou frases inteiras;
- a macroestrutura como um nível que ultrapassa a microestrutura, mas depende dela, sendo constituída por macroproposições, que podem estar directamente expressas na superfície textual ou ser construídas apoiando-se em proposições da base de texto explicitada através da aplicação de macro-regras como, por exemplo, a supressão de tudo o que não é indispensável para a interpretação de nenhuma proposição da base de texto;
- a superestrutura como a estrutura característica de um tipo de texto, normalmente constituída por um certo número de categorias regidas por um conjunto de regras que definem a sua ordem habitual de sucessão.

É de salientar que a categoria *Identificação da estrutura do texto* conduz ao estudo das tipologias textuais, conteúdo muito importante para o desenvolvimento de uma outra competência referida na nossa grelha: a *Interacção leitura-escrita*.

Segundo Isabel Meneses e Cristina Manuela Sá (2004), acredita-se que da dialéctica entre a compreensão na leitura e a produção escrita podem resultar mais-valias para os alunos, quer na disciplina de Língua Portuguesa, quer nas restantes áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares).

Para que se possa realizar esta interacção leitura/escrita de modo conveniente, é necessário que as práticas de escrita correspondam às práticas de leitura. Assim, os textos escolhidos para trabalhar a compreensão e a produção escrita devem ser similares.

As subcategorias definidas no âmbito da categoria *Interacção leitura-escrita* têm como objectivo estabelecer esse tipo de relação entre a leitura e a escrita. São elas: *Prática da expressão escrita a partir da compreensão na leitura*, *Revisão do texto produzido* e *Reescrita e melhoria do texto produzido*.

Segundo as autoras acima referidas, a prática da expressão escrita a partir da compreensão na leitura compreende todas as actividades de produção escrita que ocorram depois do aluno ter lido determinado texto e de se ter apropriado do seu significado, construindo o seu próprio sentido, de acordo com os seus conhecimentos prévios. A revisão do texto produzido pode ocorrer durante ou após o processo de produção, podendo o leitor/escritor proceder à alteração e reformulação dos aspectos que julgar necessário melhorar. A reescrita e melhoria do texto produzido deve ser feita após a análise crítica do mesmo para ser possível a sua reelaboração.

A partir da análise dos PCTs através das grelhas por nós elaboradas, pretendia-se detectar a presença (ou ausência) das competências associadas a todas estas macrocategorias, categorias e subcategorias, bem como formas de contribuir para o seu desenvolvimento em contexto escolar, através do processo de ensino/aprendizagem associado a todas as áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares).

Como já foi referido, nesta análise, tivemos em conta elementos que figuravam nos PCTs recolhidos (objectivos, conteúdos, estratégias/actividades, material e avaliação) e a referência às competências definidas pelo Ministério da Educação (2001), no âmbito da reforma curricular em curso.

Relativamente às competências (gerais, transversais e específicas), objectivos e conteúdos, seria imperioso que estes elementos fossem referidos na nossa análise, uma vez que é em torno deles que se organiza todo o processo de ensino/aprendizagem das diversas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, tal como ditam os documentos emanados do Ministério da Educação, inclusive o próprio Currículo Nacional do Ensino Básico.

As estratégias/actividades, o material utilizado e até mesmo as formas de avaliação seleccionadas são os meios de operacionalização dos elementos acima referidos, desenvolvendo as competências.

Todos estes itens constam nas planificações das áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) que figuram nos PCTs recolhidos, sendo através da sua análise que é possível averiguar a operacionalização da transversalidade de competências associadas à compreensão na leitura.

É ainda de referir que, para a construção desta grelha de análise, apoiámo-nos também num estudo realizado por Bernardete Francisco (2003) intitulado Desenvolvimento de conhecimentos prévios em Língua Portuguesa – uma experiência de aprendizagem mista no 8º ano de escolaridade. A autora propôs-se a desenvolver um dos níveis de desempenho contemplados no Currículo Nacional do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2001), na disciplina de Língua Portuguesa do 3º Ciclo, e que se reporta à fluência de leitura e eficácia na selecção de estratégias adequadas a um fim em vista, em particular a activação de conhecimentos prévios e sua importância no desenvolvimento da autonomia em compreensão escrita.

A autora aplicou aos alunos, como técnica de investigação, um questionário sobre estratégias de leitura para apurar quais eram utilizadas na leitura integral de um conto, que nos auxiliaram a definir as nossas categorias e subcategorias. Por exemplo, a estratégia “Leio o título e procuro adivinhar a história” conduziu-nos à categoria Apreensão das ideias do texto e à subcategoria Antes da leitura e à estratégia “Procuro saber de que tipo de texto se trata” relacionámos a categoria Identificação da estrutura do texto e as subcategorias Antes, Durante e Após a leitura.

4.2.2. Entrevistas semi-estruturadas

A fim de colmatar algumas lacunas identificadas após a análise documental dos PCTs, foram ainda feitas entrevistas a alguns DTs, representantes do Conselho de Turma e responsáveis directos pela elaboração de PCTs, com os objectivos de:

- compreender o processo de concepção e elaboração desses projectos;
- conhecer a opinião do Director de Turma acerca da transversalidade da língua portuguesa, particularmente associada à compreensão na leitura;
- recolher dados relativos à forma como essa transversalidade era abordada nos PCTs, em termos de concepções e de formas de operacionalização.

Assim, ao confrontar os DTs com os documentos produzidos sob a sua orientação, pretendia-se levá-los a reflectir sobre o seu processo de concepção e elaboração e também sobre a sua adequação às ideologias subjacentes ao Projecto da Gestão Flexível do Currículo. Pretendia-se ainda levá-los a reconstruir o sentido que eles davam ao conceito de transversalidade e às práticas pedagógicas com ele relacionadas e a determinar a forma como essas representações se espelhavam nos PCTs por cuja elaboração tinham sido responsáveis.

A escolha desta técnica de recolha de dados no âmbito do nosso estudo explica-se pelo facto de, segundo Estrela e Rodrigues (1994:342), possibilitar uma “recolha de dados de opinião que permitem não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo como também para conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo.”

Segundo Quivy e Campenhoudt (1995), a utilização desta técnica visa determinar o sentido que os actores dão às práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados, analisar um problema específico e reconstituir um processo de acção, de experiências ou de acontecimentos.

As entrevistas seriam de tipo semi-estruturado. Significa isto que foram feitas com base num guião orientador (cf. Anexo 1), mas que este foi utilizado de uma forma flexível, podendo a ordem das questões ser alterada e até serem incluídas novas questões. A utilização deste tipo de entrevista permite a criação de um clima acolhedor e propício à sua realização, uma vez que pode ser dada ao entrevistado a sensação de que “a conversa decorre ao sabor do vento”.

Nas nossas entrevistas, e com base em Carmo e Ferreira (1999), pretendemos criar um clima acolhedor e amigável, que favorecesse a sua realização.

Antes de fazer cada entrevista, era nossa intenção apresentar claramente os objectivos do estudo e dar a conhecer aos entrevistados o guião previamente elaborado. Pretendemos também que fossem eles a tomar a iniciativa de marcar o local, a data e a hora da realização da entrevista.

De acordo com Martins e Veiga (1998), a técnica da entrevista apresenta vantagens e limitações. No que diz respeito ao nosso estudo de caso, relativamente às vantagens, verificámos que:

- permite adaptar o modo de recolha de informação às características do entrevistado;
- o investigador pode concentrar-se numa só tarefa, não se alheando do tema em questão e facilitando a exposição do seu raciocínio.

No nosso caso, as desvantagens mais significativas passavam pela morosidade da técnica, relacionada com a transcrição, e pelo grande esforço de concentração necessário por parte do entrevistador, de modo a acompanhar o raciocínio do entrevistado.

4.2.2.1. Caracterização do guião utilizado

Num primeiro momento, surgia a legitimação da entrevista, em que se chamava a atenção do entrevistado para a importância do seu contributo para o estudo em curso, assegurando a confidencialidade das suas respostas e dando-lhe a possibilidade de esclarecer dúvidas de forma a diminuir algum constrangimento.

Após este primeiro momento, começava-se então a apresentar ao entrevistado as questões previamente formuladas.

Estas estavam organizadas em três grandes blocos temáticos (cf. Anexo 1), que exploravam vários aspectos importantes para o nosso estudo: i) a caracterização do Director de Turma, ii) o papel do Conselho de Turma na elaboração do Projecto Curricular de Turma e iii) a relação entre o Projecto Curricular de Turma e a transversalidade da língua portuguesa.

A) Bloco I – Caracterização do Director de Turma

Através das questões inseridas neste bloco, pretendia-se recolher dados que permitissem caracterizar a situação e experiência profissional do Director de Turma. Sendo o representante do Conselho de Turma e o coordenador das actividades desenvolvidas no seu âmbito, acabava por ser o responsável directo pela elaboração do Projecto Curricular de Turma, de forma que o seu percurso profissional iria certamente reflectir-se nos referidos documentos.

As questões relativas a este bloco referiam-se à situação profissional do entrevistado, ao seu tempo de serviço, à sua formação inicial e complementar, ao tipo de profissionalização que tinha realizado, aos cargos que tinha ocupado na escola, à sua experiência como Director de Turma, à sua formação para o efeito e ao porquê da atribuição desse cargo, ao modo como concebia o papel que desempenhava perante o Conselho de Turma e a uma eventual dimensão supervisiva do cargo que desempenhava.

Estas questões permitiriam caracterizar o líder do Conselho de Turma e a forma como exercia esse cargo.

B) Bloco II – O Conselho de Turma e a elaboração do Projecto Curricular de Turma

Este bloco temático tinha como objectivo recolher dados que permitissem descrever e compreender o funcionamento dos Conselhos de Turma no que dizia respeito à concepção e elaboração do Projecto Curricular de Turma.

O que deveria constar do PCT? Como estaria a ser elaborado esse documento? Quantas vezes tinha reunido o Conselho de Turma com o objectivo de elaborar o PCT, como tinha sido organizado o trabalho nessas reuniões e quais os assuntos mais frequentemente debatidos? Por que é que todas as disciplinas tinham definido as mesmas competências gerais, transversais e estratégias/actividades? Em que base tinha sido feita essa selecção? Por que é que os planos das áreas curriculares não disciplinares não tinham seguido as mesmas linhas de concepção que os planos das restantes disciplinas? A quem tinha sido atribuída a responsabilidade da sua elaboração: ao professor responsável pela sua leccionação ou ao Conselho de Turma?

Estas eram questões a que procurámos dar resposta, uma vez que abordavam tópicos importantes para compreendermos de que forma se operacionalizava a transversalidade da compreensão na leitura.

C) Bloco III – O Projecto Curricular de Turma e a transversalidade da língua portuguesa

Através das questões inseridas neste último bloco, pretendia-se recolher dados que permitissem, por um lado, avaliar a importância da transversalidade da língua portuguesa para o Conselho de Turma, aquando da elaboração do PCT, e, por outro lado, identificar a consciência da importância da compreensão na leitura para o sucesso do processo de ensino/aprendizagem de todas as áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares).

As questões elaboradas nesse sentido referiam-se: ao facto da transversalidade da Língua Portuguesa ter sido ou não abordada e de que forma aquando a elaboração dos PCTs; ao porquê da não uniformidade das disciplinas, visto que somente algumas trabalhavam essa transversalidade; à razão pela qual a transversalidade referida era mais evidente nos planos das áreas curriculares não disciplinares; à consciência ou não destes DTs acerca do facto do ensino/aprendizagem da língua portuguesa desenvolver nos alunos competências úteis na vida escolar e extra-escolar; à opinião dos DTs sobre a importância da leitura para o sucesso nas outras áreas curriculares, disciplinares e não

disciplinares; à forma como os PCTs iam ao encontro do desenvolvimento das competências associadas à compreensão na leitura; e ao pedido de sugestões nesse sentido.

CAPÍTULO 5 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

5.1. Modo de apresentação dos Projectos Curriculares de Turma

Os PCTs das duas escolas contêm o mesmo tipo de informação e até a sua forma de organização é semelhante com ligeiras diferenças que passaremos a discriminar.

5.1.1. Na Escola A (Anexo 2)

Os Projectos Curriculares de Turma do 7º ano de escolaridade desta escola estruturam-se com base em três pontos principais: a Turma, a Operacionalização dos Projectos Curriculares de Turma e a Avaliação dos Projectos Curriculares de Turma.

No primeiro ponto inserem-se o cadastro fotográfico dos alunos e a sua lista nominal, a lista nominal dos professores e o horário da turma. A caracterização da turma consta também deste sub-ponto e inclui a faixa etária dos alunos, a sua zona de residência, as habilitações académicas dos pais, assim como a sua categoria sócio-profissional e, por último, as dificuldades da turma já diagnosticadas.

Na operacionalização do Projecto Curricular de Turma constam as planificações das áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares. As competências gerais a serem desenvolvidas no ensino básico, assim como as competências transversais seleccionadas para o presente ano lectivo, apresentam-se referenciadas nos planos de todas as áreas curriculares.

As planificações das áreas curriculares disciplinares são diferentes das planificações das áreas curriculares não disciplinares. As primeiras referem as competências específicas a ser desenvolvidas ao longo do ano lectivo e as

estratégias/actividades mencionadas destinam-se somente ao desenvolvimento das competências transversais, repetindo-se, assim, em todas os planos destas áreas curriculares. As áreas curriculares não disciplinares não referem competências específicas a desenvolver, mas sim objectivos a atingir e as estratégias/actividades a implementar estão de acordo, quer com os objectivos mencionados, quer com as competências transversais seleccionadas.

A Avaliação do Projecto Curricular de Turma aparece referenciada somente em dois dos PCTs e apresenta-se demasiado sucinta referindo somente se os alunos alcançaram ou não as competências transversais seleccionadas pelo Conselho de Turma.

5.1.2. Na Escola B (Anexo 3)

Os Projectos Curriculares de Turma do 7º ano de escolaridade desta escola assentam sobre os mesmos pontos principais (a Turma, a Operacionalização dos Projectos Curriculares de Turma e a Avaliação dos Projectos Curriculares de Turma), apresentando, porém, um quarto ponto – Anexos.

O primeiro ponto contém a mesma informação que os PCTs da Escola A, encontrando-se um pouco mais completo pois indica, também, quais os alunos que possuem necessidades educativas especiais

O segundo ponto apresenta mais duas informações que os PCTs da Escola A: a definição de prioridades para a turma apoiada nas dificuldades diagnosticadas e quais os valores/atitudes a promover.

A restante informação, apesar de ser do mesmo foro, organiza-se de forma diferente. Primeiro, surgem as competências gerais e transversais a ser desenvolvidas nesse ano lectivo por todas as áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares. Note-se aqui uma ligeira diferença relativamente à Escola A: enquanto a primeira mencionou todas as competências gerais previstas para o ensino básico, a segunda seleccionou, dentro do leque disponível, as que considerou mais adequadas.

De seguida, aparece a já referida definição de prioridades e as competências essenciais e conteúdos programáticos definidos por cada área curricular disciplinar para os três períodos. Seguem-se as estratégias/actividades adoptadas por essas áreas curriculares tendo em vista o desenvolvimento das competências transversais, assim como as formas de avaliação privilegiadas.

Constam, ainda, as planificações das áreas curriculares não disciplinares que, à semelhança do que aconteceu na Escola A, são distintas quando comparadas às áreas curriculares disciplinares: contêm os temas a desenvolver, quais os objectivos que se pretende atingir, quais as estratégias/actividades que ajudarão a alcançar esses objectivos e os parâmetros de avaliação dos alunos.

Por último, verifica-se ainda a menção dos valores/atitudes a promover.

No terceiro ponto – A Avaliação do Projecto Curricular de Turma – foi preenchida uma grelha para avaliação do PCT, onde são avaliados todos parâmetros constantes neste documento e onde surgem, ainda, algumas sugestões de intervenção para o próximo ano lectivo.

No quarto ponto que aparece neste PCT – Anexos – constam as actas das reuniões de Conselho de Turma, as planificações anuais e critérios de avaliação das áreas curriculares disciplinares, relatórios considerados importantes, assim como outros documentos.

No entanto, em nenhum dos PCTs constava qualquer relatório ou outro documento.

5.2. Análise dos Projectos Curriculares de Turma

Neste capítulo, apresentaremos a análise dos dados recolhidos no decurso do nosso estudo.

Num primeiro momento, recolhemos os PCTs do sétimo ano de escolaridade nas duas escolas por nós seleccionadas e passámos à análise desses documentos, de acordo com a grelha previamente elaborada, dando

origem aos quadros nos quais apoiámos a nossa análise. (cf. anexo 4 ao anexo 31)

Da análise desses quadros que exprimem o contributo da Língua Portuguesa para o sucesso escolar nas outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares e, também, o contributo das outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, para o domínio da língua portuguesa, em todas as turmas do sétimo ano de escolaridade, das escolas A e B, resultaram os quatro grandes quadros que serviram de base à nossa análise: a análise global do contributo da Língua Portuguesa para o sucesso escolar nas áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, nos Projectos Curriculares de Turma da Escola A (Quadro 3) e da Escola B (quadro 4); a análise global do contributo de outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, para o domínio da língua portuguesa nos Projectos Curriculares de Turma da Escola A (Quadro 5) e da Escola B (Quadro 6).

Após estabelecermos uma comparação necessária entre estes dois quadros, analisando profundamente os PCTs, tivemos também em conta as observações decorrentes da análise das entrevistas feitas aos DTs, procedendo a meta-análise de todos os dados, que passamos a expor.

Faremos sempre, primeiro, uma análise do contributo da Língua Portuguesa para o sucesso escolar nas outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, e depois, a análise do contributo das outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, para o domínio da língua portuguesa.

5.2.1. Contributo da Língua Portuguesa para o sucesso escolar nas outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares

Este ponto da nossa análise basear-se-á no Quadro 3 – Análise global do contributo da Língua Portuguesa para o sucesso escolar nas áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, nos Projectos Curriculares de Turma da Escola A; e no Quadro 4 – Análise global do contributo da Língua Portuguesa para o

sucesso escolar nas áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, nos Projectos Curriculares de Turma da Escola B.

	Competências a desenvolver		CG	CT	Competências Específicas		OBJ	Conteúdos	E/A	MAT	AVAL
Contributo da Língua Portuguesa para o sucesso escolar nas outras áreas curriculares disciplinares e não disciplinares	Hábitos de leitura (Leitura Extensiva)				Desenvolver a competência de leitura (80%) Desenvolver a autonomia na leitura: Apropriar-se de técnicas para a leitura expressiva (30%) Motivar para a leitura: Aprofundar o gosto pela leitura (30%)			Competência de leitura e interpretação textual (100%): Textos narrativos (produções do património literário oral e contos de autores – Sophia de Mello Breyner, Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, Alexandre Parafita) Texto dramático / Texto poético	Atividades de leitura (50%): Leitura silenciosa e expressiva de textos		
	Autonomia na leitura (Leitura Intensiva)										
	Compreensão na leitura	Apreensão das ideias do texto	Adquirir competências de pesquisa (100%): Pesquisar informação para a transformar em conhecimento mobilizável		Desenvolver a competência de leitura (80%)			Competência de leitura e interpretação textual (100%): Textos narrativos (produções do património literário oral e contos de autores – Sophia de Mello Breyner, Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, Alexandre Parafita) Texto dramático / Texto poético			
		Identificação das ideias principais do texto	Adquirir competências de pesquisa (100%): Pesquisar informação para a transformar em conhecimento mobilizável	Antes da leitura	Desenvolver a competência de leitura (80%)			Competência de leitura e interpretação textual (100%): Textos narrativos (produções do património literário oral e contos de autores – Sophia de Mello Breyner, Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, Alexandre Parafita) Texto dramático / Texto poético			
		Identificação da estrutura do texto	Adquirir competências de pesquisa (100%): Pesquisar informação para a transformar em conhecimento mobilizável		Desenvolver a competência de leitura (80%)			Competência de leitura e interpretação textual (100%): Textos narrativos (produções do património literário oral e contos de autores – Sophia de Mello Breyner, Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, Alexandre Parafita) Texto dramático / Texto poético			
		Apreensão das ideias do texto	Adquirir competências de pesquisa (100%): Pesquisar informação para a transformar em conhecimento mobilizável		Desenvolver a competência de leitura (80%)			Competência de leitura e interpretação textual (100%): Textos narrativos (produções do património literário oral e contos de autores – Sophia de Mello Breyner, Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, Alexandre Parafita) Interpretação de texto a partir das categorias gramaticais e da sua estrutura (30%): Nomes, adjetivos, conjunções, verbos, preposições, advérbios, pontuação, acentuação, coordenação e subordinação, funções sintáticas, frase simples e complexa			
	Identificação das ideias principais do texto		Adquirir competências de seleção de informação (100%): Selecionar informação para a transformar em conhecimento mobilizável ¹	Adquirir competências de seleção de informação (80%): Métodos de trabalho e de estudo	Desenvolver a competência de leitura (80%)			Competência de leitura e interpretação textual (100%): Textos narrativos (produções do património literário oral e contos de autores – Sophia de Mello Breyner, Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, Alexandre Parafita) Texto dramático / Texto poético	Exercícios de descodificação da mensagem (100%): Sublinhar os conteúdos essenciais nos manuais e noutros materiais de apoio Sistematização de conteúdos através de resumos, esquemas e apontamentos		
		Identificação da estrutura do texto	Adquirir competências de pesquisa (100%): Pesquisar informação para a transformar em conhecimento mobilizável		Desenvolver a competência de leitura (80%)			Competência de leitura e interpretação textual (100%): Textos narrativos (produções do património literário oral e contos de autores – Sophia de Mello Breyner, Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, Alexandre Parafita) Interpretar um texto a partir da sua estrutura discursiva (80%): Categorias da narrativa e do texto dramático e modos de apresentação do discurso Noções de versificação / Recursos expressivos			

Competências a desenvolver			CG	CT	Competências Específicas	OBJ	Conteúdos	E/A	MAT	AVAL
Contributo da Língua Portuguesa para o sucesso escolar nas outras áreas curriculares e não disciplinares	Apreensão das ideias do texto	Adquirir competências de pesquisa (100%): Pesquisar informação para a transformar em conhecimento mobilizável			Desenvolver a competência de leitura (80%)		Competência de leitura e interpretação textual (100%): Textos narrativos (produções do património literário oral e contos de autores – Sophia de Mello Breyner, Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, Alexandre Parafita) Texto dramático Texto poético			
		Adquirir competências de selecção de informação (100%): Organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável	Adquirir competências de selecção de informação (90%): Métodos de trabalho e de estudo	Desenvolver a competência de leitura (80%)		Competência de leitura e interpretação textual (100%): Textos narrativos (produções do património literário oral e contos de autores – Sophia de Mello Breyner, Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, Alexandre Parafita) Texto dramático Texto poético	Exercícios de descodificação da mensagem (100%): Sublinhar os conteúdos essenciais nos manuais e noutros materiais de apoio Sistematização de conteúdos através de resumos, esquemas e apontamentos			
		Adquirir competências de pesquisa (100%): Pesquisar informação para a transformar em conhecimento mobilizável		Desenvolver a competência de leitura (80%)		Competência de leitura e interpretação textual (100%): Textos narrativos (produções do património literário oral e contos de autores – Sophia de Mello Breyner, Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, Alexandre Parafita) Texto dramático Texto poético Interpretar um texto a partir da sua estrutura discursiva (80%): Categorias da narrativa e do texto dramático e modos de apresentação do discurso Noções de versificação Recursos expressivos				
	Identificação da estrutura do texto						Produção textual adequada às situações de comunicação específicas (100%): Texto não literário (texto jornalístico, publicitário, banda desenhada, carta e correio electrónico Texto narrativo ("O Cavaleiro da Dinamarca" de Sophia de Mello Breyner Andersen) Literatura oral e tradicional Texto dramático	Produção textual (80%): Elaborar apontamentos, resumos, esquemas-síntese das matérias leccionadas Registar informações no caderno diário		
		Prática da expressão escrita a partir da compreensão na leitura		Desenvolver a competência da expressão escrita (30%): Produzir textos que revelem a tomada de consciência de diferentes tipos de escrita .Produzir textos narrativos e descritivos						
		Revisão do texto produzido								
Interação leitura-escrita	Reescreita e melhoria do texto produzido									

LEGENDA:

CG: Competências Gerais

CT: Competências Transversais

OBJ: Objectivos

MAT: Material

E/A: Estratégias / Actividades

AVAL: Avaliação

	Competências a desenvolver		CG	CT	Competências Específicas		OBJ	Conteúdos		E/A	MAT	AVAL
Contributo da Língua Portuguesa para o sucesso escolar nas outras áreas curriculares disciplinares e não disciplinares	Hábitos de leitura (Leitura Extensiva)				Desenvolver a autonomia na leitura (100%): Criar autonomia e hábitos de leitura com vista à fluência de leitura e à eficácia na seleção de estratégias adequadas à finalidade em vista			Competência de leitura e interpretação textual (100%): Texto não literário (texto jornalístico, publicitário, banda desenhada, carta e correio eletrónico) Texto narrativo ("O Cavaleiro da Dinamarca" de Sophia de Mello Breyner Andresen) Literatura oral e tradicional Texto dramático / Texto poético				
	Autonomia na leitura (Leitura Intensiva)											
	Compreensão na leitura	Apreensão das ideias do texto	Adquirir competências de pesquisa (25%): Pesquisar informação para a transformar em conhecimento mobilizável ¹					Competência de leitura e interpretação textual (100%): Texto não literário (texto jornalístico, publicitário, banda desenhada, carta e correio eletrónico) Texto narrativo ("O Cavaleiro da Dinamarca" de Sophia de Mello Breyner Andresen) Literatura oral e tradicional Texto dramático / Texto poético				
		Identificação das ideias principais do texto	Adquirir competências de pesquisa (25%): Pesquisar informação para a transformar em conhecimento mobilizável ¹	Antes da leitura				Competência de leitura e interpretação textual (100%): Texto não literário (texto jornalístico, publicitário, banda desenhada, carta e correio eletrónico) Texto narrativo ("O Cavaleiro da Dinamarca" de Sophia de Mello Breyner Andresen) Literatura oral e tradicional Texto dramático / Texto poético				
		Identificação da estrutura do texto	Adquirir competências de pesquisa (25%): Pesquisar informação para a transformar em conhecimento mobilizável ¹					Competência de leitura e interpretação textual (100%): Texto não literário (texto jornalístico, publicitário, banda desenhada, carta e correio eletrónico) Texto narrativo ("O Cavaleiro da Dinamarca" de Sophia de Mello Breyner Andresen) Literatura oral e tradicional Texto dramático / Texto poético				
	Compreensão na leitura	Apreensão das ideias do texto	Adquirir competências de seleção de informação (25%): Selecionar informação para a transformar em conhecimento mobilizável ¹	Adquirir competências de seleção de informação (75%): Métodos de trabalho e de estudo	Descodificar as mensagens, seleccionando as informações essenciais (100%): Transformar informação escrita em conhecimento			Interpretação de texto a partir das categorias gramaticais e da sua estrutura (100%): Pontuação, acentuação, neologismos, família de palavras, formação de palavras, substantivo, adjetivo, determinantes, pronomes e modos verbais, interjeições preposições e locuções prepositivas, advérbios, discurso directo e indirecto, tipos e formas de frase, relações entre palavras e funções sintácticas				
		Identificação das ideias principais do texto	Adquirir competências de pesquisa (25%): Pesquisar informação para a transformar em conhecimento mobilizável ¹					Competência de leitura e interpretação textual (100%): Texto não literário (texto jornalístico, publicitário, banda desenhada, carta e correio eletrónico) Texto narrativo ("O Cavaleiro da Dinamarca" de Sophia de Mello Breyner Andresen) Literatura oral e tradicional Texto dramático / Texto poético				
	Compreensão na leitura	Identificação das ideias principais do texto	Adquirir competências de seleção de informação (25%): Selecionar informação para a transformar em conhecimento mobilizável ¹	Adquirir competências de pesquisa (25%): Pesquisar informação para a transformar em conhecimento mobilizável ¹	Descodificar as mensagens, seleccionando as informações essenciais (100%): Transformar informação escrita em conhecimento			Competência de leitura e interpretação textual (100%): Texto não literário (texto jornalístico, publicitário, banda desenhada, carta e correio eletrónico) Texto narrativo ("O Cavaleiro da Dinamarca" de Sophia de Mello Breyner Andresen) Literatura oral e tradicional Texto dramático / Texto poético				
		Identificação da estrutura do texto	Adquirir competências de pesquisa (25%): Pesquisar informação para a transformar em conhecimento mobilizável ¹					Interpretar um texto a partir da sua estrutura discursiva (100%): Discurso directo e indirecto Categorias da narrativa e modos de apresentação da narrativa				

	Competências a desenvolver		CG	CT	Competências Específicas	OBJ	Conteúdos	E/A	MAT	AVAL
Contributo da Língua Portuguesa para o sucesso escolar nas outras áreas curriculares e não curriculares	Apreensão das ideias do texto		Adquirir competências de pesquisa (25%): Pesquisar informação para a transformar em conhecimento mobilizável ¹		Descodificar as mensagens, seleccionando as informações essenciais (100%): Transformar informação escrita em conhecimento		Competência de leitura e interpretação textual (100%): Texto não literário (texto jornalístico, publicitário, banda desenhada, carta e correio electrónico) Texto narrativo ("O Cavaleiro da Dinamarca" de Sophia de Mello Breyner Andresen) Literatura oral e tradicional Texto dramático Texto poético			
			Adquirir competências de selecção de informação (25%): Organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável ¹	Adquirir competências de selecção de informação (75%): Métodos de trabalho e de estudo	Descodificar as mensagens, seleccionando as informações essenciais (100%): Transformar informação escrita em conhecimento		Competência de leitura e interpretação textual (100%): Texto não literário (texto jornalístico, publicitário, banda desenhada, carta e correio electrónico) Texto narrativo ("O Cavaleiro da Dinamarca" de Sophia de Mello Breyner Andresen) Literatura oral e tradicional Texto dramático Texto poético			
			Adquirir competências de pesquisa (25%): Pesquisar informação para a transformar em conhecimento mobilizável ¹				Interpretar um texto a partir da sua estrutura discursiva (100%): Discurso directo e indirecto Categorias da narrativa e modos de apresentação da narrativa Competência de leitura e interpretação textual (100%): Texto não literário (Texto jornalístico, publicitário, banda desenhada, carta, correio electrónico) Texto narrativo ("O Cavaleiro da Dinamarca" de Sophia de Mello Breyner Andresen) Literatura oral e tradicional Texto dramático Texto poético			
	Identificação das ideias principais do texto	Apos a leitura								
	Identificação da estrutura do texto									
	Interação leitura-escrita	Prática da expressão escrita a partir da compreensão na leitura			Desenvolver a competência da expressão escrita (100%): Exprimir-se por escrito de uma forma autónoma e criativa		Produção textual adequada às situações de comunicação específicas (100%): Texto não literário (texto jornalístico, publicitário, banda desenhada, carta e correio electrónico) Texto narrativo ("O Cavaleiro da Dinamarca" de Sophia de Mello Breyner Andresen) Literatura oral e tradicional Texto dramático			
		Revisão do texto produzido								
		Reescrita e melhoria do texto produzido								

Quadro 4 – Análise global do contributo da Língua Portuguesa para o sucesso escolar nas áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, nos Projectos Curriculares de Turma da Escola B

LEGENDA:

CG: Competências Gerais

OBJ: Objectivos

MAT: Material

CT: Competências Transversais

E/A: Estratégias / Actividades

AVAL: Avaliação

5.2.1.1. Competências contempladas

As **competências gerais** apontadas para a disciplina de Língua Portuguesa são comuns a todas as áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares), uma vez que foram seleccionadas a partir das competências definidas no *Currículo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais* (Ministério da Educação, 2001).

Nos PCTs analisados figuram, entre outras, duas competências gerais, designadas globalmente por **Adquirir competências de pesquisa** e **Adquirir competências de selecção de informação**, que nos parecem contribuir para o desenvolvimento das competências associadas à compreensão na leitura por nós definidas. Na análise feita, associámos essas competências à macro-categoria designada por *Compreensão na leitura*.

Tendo em conta os dados recolhidos nos PCTs analisados, essas competências gerais foram por nós desdobradas em três segmentos e cada um deles associado a categorias e a subcategorias relacionadas com essa macro-categoria.

Assim, o segmento **Pesquisar informação para a transformar em conhecimento mobilizável** (ligado à competência **Adquirir competências de pesquisa**) foi associado às categorias *Apreensão das ideias do texto*, *Identificação das ideias principais do texto* e *Identificação da estrutura do texto* e às subcategorias *Antes*, *Durante* e *Após a leitura*, uma vez que o trabalho de pesquisa pode versar sobre aspectos do tema desenvolvido pelo texto e/ou do tipo de texto. Também pode ser realizado antes, durante e/ou após a leitura: *Antes da leitura*, procurando-se material destinado a uma leitura mais aprofundada, por exemplo, com base nos títulos do textos ou na sua estrutura; *Durante a leitura*, procurando informação que pareça realmente pertinente para os objectivos em questão; finalmente, *Após a leitura*, organizando as informações obtidas no decorrer da mesma.

O segmento **Seleccionar informação para a transformar em conhecimento mobilizável** (ligado à competência **Adquirir competências de**

selecção de informação) foi associado à categoria *Identificação das ideias principais* e à subcategoria *Durante a leitura*, uma vez que é durante a leitura que devem ser isoladas as ideias principais de um texto para se proceder à verificação da sua pertinência para o estudo em questão. Só desta forma se poderá passar à organização de toda a informação disponível, procedendo-se à sua análise, classificando-a segundo o seu grau de interesse e “armazenando-a” para a transformar em conhecimento.

Face ao exposto, o segmento **Organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável** (também ligado à competência **Adquirir competências de selecção de informação**) foi associado à categoria *Identificação das ideias principais* e à subcategoria *após a leitura*.

Esta competência geral foi referida em todos os PCTs da Escola A e somente em 25% dos da Escola B.

No que diz respeito às **competências transversais** (Ministério da Educação, 2001), também definidas pelo documento *Currículo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais*, cada Conselho de Turma das duas escolas seleccionou as que mais se adequavam às características da turma em questão.

Dentre as competências transversais referidas, procurámos identificar as que nos pareciam passíveis de serem relacionadas com competências associadas à compreensão na leitura.

Assim sendo, seleccionámos a competência **Métodos de trabalho e estudo**, que associámos à macro-categoria *Compreensão na leitura* e, dentro desta, à categoria *Identificação das ideias principais do texto* nas subcategorias *Durante e Após a leitura*, uma vez que esta competência implica seleccionar a informação pertinente durante a leitura e, depois, trabalhá-la convenientemente, de forma a apreender e a compreender o essencial.

Os resultados nas duas escolas equiparam-se no que diz respeito a esta competência: na Escola A, 90% dos PCTs fez essa menção e, na Escola B, ela foi contemplada por 75% dos PCTs analisados.

No que diz respeito às competências específicas, estas diferem de escola para escola.

Na Escola A, são referidas as competências **Desenvolver a competência de leitura** (80%), **Desenvolver a autonomia na leitura** (30%) e **Motivar para a leitura** (30%). Todas elas se relacionam com as macro-categorias *Hábitos de leitura* e *Autonomia na leitura*, pois visam essencialmente motivar o aluno para a leitura, desenvolvendo nele hábitos que lhe permitam tornar-se um leitor autónomo. Verifica-se o mesmo relativamente às competências **Apropriar-se de técnicas para a leitura expressiva** (integrada na competência **Desenvolver a autonomia na leitura**) e **Aprofundar o gosto pela leitura** (integrada na competência **Motivar para a leitura**). No entanto, **Desenvolver a competência de leitura** associa-se também a todas as categorias integradas na macro-categoria *Compreensão na Leitura*, pois desenvolve também competências mais específicas ao nível da interpretação textual.

Todos os PCTs da Escola B referem, como competências específicas, **Autonomia na leitura**, **Descodificar as mensagens seleccionando as informações essenciais** e **Desenvolver a competência da expressão escrita**. A **Autonomia na leitura** associa-se às macro-categorias *Hábitos de leitura* e *Autonomia na leitura*. **Descodificar as mensagens seleccionando as informações essenciais** relaciona-se com macro-categoria *Compreensão na leitura*, as categorias *Apreensão das ideias do texto* e *Identificação das ideias principais do texto* e as subcategorias *Durante* e *Após a leitura*. **Desenvolver a competência da expressão escrita** associa-se à macro-categoria *Interação leitura/escrita*.

Verifica-se, assim, que todas as macro-categorias foram contempladas, mas nem todas as categorias encontraram correspondência. É o caso das categorias *Apreensão das ideias do texto* e *Identificação das ideias principais do texto* combinadas com a subcategoria *Antes da leitura* e da categoria *Identificação da estrutura do texto* combinada com as subcategorias *Antes da leitura*, *Durante a leitura* e *Após a leitura*.

Estas são também as categorias e subcategorias menos referenciadas nos PCTs das disciplinas de Inglês, Francês, História e Geografia e das áreas curriculares não disciplinares – Área de Projecto, Formação Cívica e Estudo Acompanhado.

Pensamos que, no caso da sub-categoria *Antes da leitura*, tal acontece, porque esta se refere ao desenvolvimento de competências relacionadas com a motivação para a leitura e com a construção de previsões a partir de elementos do texto lido, muitas vezes negligenciada, até mesmo pela própria disciplina de Língua Portuguesa, por ser considerada menos pertinente no processo de ensino/aprendizagem.

Relativamente, à categoria *Identificação da estrutura do texto*, as restantes disciplinas poderiam relegá-la para o domínio exclusivo das línguas, uma vez que se trata, numa primeira análise, dum conteúdo específico da área das línguas. Convém, no entanto, salientar que o tipo de texto e a sua estrutura são elementos muito importantes na compreensão na leitura, porque podem auxiliar muito na identificação do assunto do texto e das suas ideias essenciais.

Mas, neste caso, tratando-se da disciplina de Língua Portuguesa, esta categoria deveria ter sido contemplada nos planos da disciplina que constam dos PCTs destas escolas, uma vez que desenvolve no aluno competências essenciais para a identificação do tema e assunto do texto, assim como permite adquirir técnicas de leitura, permitindo-lhe encontrar facilmente a informação pertinente.

Outro pormenor a salientar é o facto de constarem dos planos desta disciplina competências associadas às macro-categorias *Hábitos de leitura* e *Autonomia na leitura*, visto que estes são parâmetros muitas vezes negligenciados nas outras disciplinas. Mas, no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, a consciência de que o aluno que possui hábitos de leitura, tornando-se num leitor autónomo, terá mais probabilidades de sucesso nas outras disciplinas, está sempre presente, uma vez que a LEITURA é um dos domínios a desenvolver através do seu ensino/aprendizagem (assim como no ensino/aprendizagem de qualquer língua).

5.2.1.2. Indicações relativas aos objectivos

Nos planos da disciplina de Língua Portuguesa, que constam dos PCTs analisados, não foi feita qualquer referência aos objectivos que se pretende que os alunos atinjam.

Esta lacuna poder-se-á prender com o facto da distinção entre objectivos e competências não ser ainda muito clara para os professores. Frequentemente, estes dois elementos da planificação confundem-se, existindo a percepção de que um substitui o outro. Ou seja, desde a Reorganização Curricular do Ensino Básico, associada à Gestão Flexível do Currículo, o conceito de *competência* foi tomando forma na consciência dos professores, chegando a ser banalizado e considerado como um bom substituto para os “velhinhos” objectivos.

Como sempre, o Ministério da Educação instituiu uma reforma, não fornecendo a formação suficiente, o que levou a que as práticas lectivas não acompanhassem a teoria desenvolvida.

5.2.1.3. Indicações relativas às estratégias/actividades

As estratégias/actividades mencionadas relativamente à Língua Portuguesa, à semelhança do que acontece para as outras disciplinas acima referidas, destinam-se a desenvolver as competências transversais seleccionadas e não as competências essenciais.

Nos PCTs analisados, relativamente à Língua Portuguesa, a Escola A referiu apenas as estratégias/actividades comuns a todas, ou quase todas, as disciplinas, apontadas em Conselho de Turma:

- **Actividades de leitura** (50%), associada às macrocategorias *Hábitos de leitura* e *Autonomia na leitura*, pois incluem actividades que promovem, principalmente, os hábitos e a autonomia na leitura, como é o exemplo da **Leitura silenciosa e expressiva de textos**; no entanto, em termos muito gerais, podem também ser relacionadas com a *Compreensão na leitura*, já que a leitura silenciosa e a leitura em voz alta são importantes para a compreensão dos textos escritos;

- **Exercícios de decodificação da mensagem** (100%), relacionada com a macrocategoria *Compreensão na leitura*, com as categorias *Apreensão das ideias expressas pelo texto* e *Identificação das ideias principais do texto* e com as subcategorias *Durante* e *Após a leitura*;
- **Produção textual** (80%), associada à macrocategoria *Interacção leitura/escrita*.

A Escola B não referiu quaisquer estratégias/actividades nos seus PCTs.

O desfasamento criado ao apontar competências essenciais e não mencionar actividades/estratégias que possam contribuir para o seu desenvolvimento é o resultado da estreita ligação dos professores aos documentos emanados do Ministério da Educação. Ao cingir-se essencialmente a esses documentos, os professores não reflectem realmente sobre quais as competências adequadas a cada turma e quais os objectivos que se pretendem alcançar com o desenvolvimento dessas mesmas competências. Assim, torna-se difícil definir estratégias que estejam ao serviço das competências referidas.

Os documentos elaborados pelo Ministério da Educação devem estar ao serviço dos professores, mas estes deveriam manter a devida distância, encarando-os como documentos de orientação e não como “bíblias” destinadas a serem cumpridas passo a passo, de uma forma acrítica.

5.2.1.4. Indicações relativas à avaliação

No que se refere à Língua Portuguesa, os PCTs analisados não apresentam qualquer referência a este parâmetro.

Esta ausência pressupõe que os professores irão cingir-se às formas tradicionais de avaliação (fichas formativas e testes de avaliação escritos), não reflectindo convenientemente sobre todo o processo de ensino/aprendizagem, nem tentando articular as formas de avaliação a adoptar no âmbito desta disciplina com as competências referidas, nem adequá-las às turmas em questão.

5.2.1.5. Indicações relativas aos conteúdos

Nos PCTs analisados, aparecem algumas indicações de conteúdos a contemplar no processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa.

Ao fazer a sua análise, associámos o conteúdo **Competência de leitura e Interpretação textual** (que engloba o texto literário – incluindo os géneros narrativo, lírico e dramático - e o texto não-literário – contemplando o texto publicitário, a notícia, a crónica, o conto popular e a lenda) a todas as macrocategorias por nós definidas, isto é, *Hábitos de leitura*, *Autonomia na leitura*, *Compreensão na leitura* (incluindo todas as categorias e subcategorias a ela associadas) e *Interacção leitura/escrita* (tendo em conta as suas três categorias). Este conteúdo é comum a todos PCTs nas duas escolas.

Os restantes conteúdos referidos são também comuns às duas escolas, mas não figuram na totalidade dos PCTs da Escola A.

Associámos o conteúdo **Interpretação de texto a partir das categorias gramaticais e da sua estrutura**, mencionado na totalidade dos PCTs da Escola B e em 30% dos da Escola A, à macrocategoria *Compreensão na leitura*, à categoria *Apreensão das ideias do texto* e à subcategoria *Durante a leitura*. O conteúdo **Interpretação de texto a partir da sua estrutura discursiva** foi relacionado com a mesma macrocategoria, com a categoria *Identificação da estrutura do texto* e com as subcategorias *Durante* e *Após a leitura* e é referido na totalidade dos PCTs da Escola B e em apenas 80% dos da Escola A. O conteúdo **Produção textual adequada às situações de comunicação específicas** foi relacionado com a macrocategoria *Interacção leitura/escrita* e é mencionado na totalidade dos PCTs das duas escolas.

Note-se que, relativamente a este elemento da planificação, todas as macrocategorias e categorias foram contempladas, mas de uma forma sucinta e pouco esclarecedora, não fornecendo indícios claros sobre o que se pretende abordar na sala de aula. Esta constatação remete para uma imagem do papel da Língua Portuguesa transmitida pelos PCTs analisados: superficial e abstracto, não abordando de forma conveniente os conteúdos da disciplina, no sentido de desenvolver nos alunos competências que façam deles leitores fluentes e

autónomos, levando-os a apropriarem-se de ferramentas essenciais para a sua vida futura.

Salienta-se o facto destas observações decorrerem de ilações feitas a partir da análise dos PCTs por nós recolhidos. Como estes contêm apenas intenções que deverão nortear o trabalho desenvolvido pelos professores nas suas turmas e a natureza desse trabalho vai depender da interpretação que cada um fizer dessas directrizes, precisaríamos de proceder à observação de práticas lectivas associadas à implementação destas indicações, para verificar se esta ilação corresponde à realidade.

No entanto, a disciplina de Língua Portuguesa refere mais conteúdos relevantes para o nosso estudo do que as restantes disciplinas, como verificaremos mais tarde. Tal facto não surpreende, uma vez que o domínio da LEITURA deve ser objecto de estudo desta disciplina.

Seria, por isso, de esperar que, relativamente a esta disciplina, aparecessem mais referências a competências (gerais, transversais e específicas), objectivos, estratégias/actividades, materiais e avaliação associadas ao desenvolvimento de competências associadas à leitura.

5.2.1.6. Indicações relativas ao material

À semelhança do que acontece para os objectivos e a avaliação, nos PCTs analisados, no que se refere à Língua Portuguesa, não encontrámos qualquer referência ao material utilizado nas aulas desta disciplina.

Pressupõe-se que tal acontece pelos motivos já apontados para a avaliação: recurso a materiais tradicionais, que não contêm qualquer novidade, não parecendo necessário, por isso, referi-los.

Os professores recorreriam provavelmente ao manual e aos materiais a ele associados e disponibilizados pelas editoras aquando a aquisição do mesmo (livro de exercícios, gramática e/ou obras recomendadas, acetatos, etc.).

Este é também, por norma, um aspecto muito descurado, não se reflectindo sobre a importância da utilização de materiais adequados ao processo de ensino/aprendizagem.

5.2.2. Contributo das outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, para o domínio da língua portuguesa

Este ponto da nossa análise basear-se-á no Quadro 5 – Análise global do contributo de outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, para o domínio da língua portuguesa nos Projectos Curriculares de Turma da Escola A; e no Quadro 6 – Análise global do contributo de outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, para o domínio da língua portuguesa nos Projectos Curriculares de Turma da Escola B.

Competências a desenvolver	CG	CT	Competências Específicas	OBJ	CONT	E/A	MAT	AVAL
Hábitos de leitura (Leitura Extensiva)			Desenvolver a competência da leitura (Desenvolver a competência da leitura em língua francesa – 20%; Ler em situações de comunicação diversificadas – 40%)	Adquirir competências de pesquisa (Aprender a realizar pesquisa de informação, incentivar e aprofundar conhecimentos de pesquisa, investigação e tratamento de dados – 60%; Desenvolver competências de consulta e utilização de diversas fontes de informação – 10%)		Atividades de pesquisa (Pesquisas em diversas fontes – 70%; Consulta de livros, dicionários, enciclopédias, jornais e revistas – 10%; Pesquisa na Internet, livros e revistas sobre a sinistralidade em Portugal e também sobre a poluição ambiental – 10%)		
			Realizar pesquisas (Utilização de fontes – 100%; Realizar pesquisas documentais sobre a distribuição irregular dos fenómenos naturais e humanos a nível nacional, europeu e mundial utilizando um conjunto de recursos que incluem material audiovisual, cd-roms, Internet, notícias da imprensa escrita, gráficos e quadros de dados estatísticos – 80%)	Promover o gosto pela leitura (Estimular o gosto pela leitura, Promover a Biblioteca de Turma – 40%)		Atividades de leitura (Leitura silenciosa e expressiva de textos – 50%; Realização de uma Biblioteca de Turma – 50%; e Leitura silenciosa, expressiva e/ou em voz alta – 60%; Geografia – 20%; EMRC – 10%)		
Autonomia na leitura (Leitura Intensiva)			Desenvolver a competência da leitura (Desenvolver a competência da leitura em língua francesa – 20%)	Adquirir competências de pesquisa (Aprender a realizar pesquisa de informação, incentivar e aprofundar conhecimentos de pesquisa, investigação e tratamento de dados – 60%; Desenvolver competências de consulta e utilização de diversas fontes de informação – 10%)		Interpretação de textos (Interpretar textos – 40%)		
			Descodificar a mensagem (Tratamento da informação – 100%) Formular e averiguar hipóteses (Formular e responder a questões geográficas (onde se localiza? Como se distribui? Porque se distribui deste modo?) – 100%) Realizar pesquisas (Utilização de fontes – 100%; Realizar pesquisas documentais sobre a distribuição irregular dos fenómenos naturais e humanos a nível nacional, europeu e mundial utilizando um conjunto de recursos que incluem material audiovisual, cd-roms, Internet, notícias da imprensa escrita, gráficos e quadros de dados estatísticos – 60%)	Desenvolver a competência da leitura (Desenvolver a competência da leitura em língua francesa – 20%) Descodificar a mensagem (Tratamento da informação – 100%) Formular e averiguar hipóteses (Formular e responder a questões geográficas (onde se localiza? Como se distribui? Porque se distribui deste modo?) – 100%) Realizar pesquisas (Utilização de fontes – 100%; Realizar pesquisas documentais sobre a distribuição irregular dos fenómenos naturais e humanos a nível nacional, europeu e mundial utilizando um conjunto de recursos que incluem material audiovisual, cd-roms, Internet, notícias da imprensa escrita, gráficos e quadros de dados estatísticos – 60%)		Interpretação de textos (Interpretar textos – 40%)		
Compreensão na leitura			Desenvolver a competência da leitura (Desenvolver a competência da leitura em língua francesa – 20%)	Adquirir competências de pesquisa (Aprender a realizar pesquisa de informação, incentivar e aprofundar conhecimentos de pesquisa, investigação e tratamento de dados – 60%; Desenvolver competências de consulta e utilização de diversas fontes de informação – 10%)		Interpretação de textos (Interpretar textos – 40%)		
			Descodificar a mensagem (Tratamento da informação – 100%) Formular e averiguar hipóteses (Formular e responder a questões geográficas (onde se localiza? Como se distribui? Porque se distribui deste modo?) – 100%) Realizar pesquisas (Utilização de fontes – 100%; Realizar pesquisas documentais sobre a distribuição irregular dos fenómenos naturais e humanos a nível nacional, europeu e mundial utilizando um conjunto de recursos que incluem material audiovisual, cd-roms, Internet, notícias da imprensa escrita, gráficos e quadros de dados estatísticos – 60%)	Adquirir competências de pesquisa (Aprender a realizar pesquisa de informação, incentivar e aprofundar conhecimentos de pesquisa, investigação e tratamento de dados – 60%; Desenvolver competências de consulta e utilização de diversas fontes de informação – 10%)		Interpretação de textos (Interpretar textos – 40%)		
Identificação das ideias principais do texto			Desenvolver a competência da leitura (Desenvolver a competência da leitura em língua francesa – 20%)	Adquirir competências de pesquisa (Aprender a realizar pesquisa de informação, incentivar e aprofundar conhecimentos de pesquisa, investigação e tratamento de dados – 60%; Desenvolver competências de consulta e utilização de diversas fontes de informação – 10%)		Interpretação de textos (Interpretar textos – 40%)		
			Descodificar a mensagem (Tratamento da informação – 100%) Formular e averiguar hipóteses (Formular e responder a questões geográficas (onde se localiza? Como se distribui? Porque se distribui deste modo?) – 100%) Realizar pesquisas (Utilização de fontes – 100%; Realizar pesquisas documentais sobre a distribuição irregular dos fenómenos naturais e humanos a nível nacional, europeu e mundial utilizando um conjunto de recursos que incluem material audiovisual, cd-roms, Internet, notícias da imprensa escrita, gráficos e quadros de dados estatísticos – 60%)	Adquirir competências de pesquisa (Aprender a realizar pesquisa de informação, incentivar e aprofundar conhecimentos de pesquisa, investigação e tratamento de dados – 60%; Desenvolver competências de consulta e utilização de diversas fontes de informação – 10%)		Interpretação de textos (Interpretar textos – 40%)		
Identificação da estrutura do texto			Desenvolver a competência da leitura (Desenvolver a competência da leitura em língua francesa – 20%)	Adquirir competências de pesquisa (Aprender a realizar pesquisa de informação, incentivar e aprofundar conhecimentos de pesquisa, investigação e tratamento de dados – 60%; Desenvolver competências de consulta e utilização de diversas fontes de informação – 10%)		Interpretação de textos (Interpretar textos – 40%)		
			Descodificar a mensagem (Tratamento da informação – 100%) Formular e averiguar hipóteses (Formular e responder a questões geográficas (onde se localiza? Como se distribui? Porque se distribui deste modo?) – 100%) Realizar pesquisas (Utilização de fontes – 100%; Realizar pesquisas documentais sobre a distribuição irregular dos fenómenos naturais e humanos a nível nacional, europeu e mundial utilizando um conjunto de recursos que incluem material audiovisual, cd-roms, Internet, notícias da imprensa escrita, gráficos e quadros de dados estatísticos – 60%)	Adquirir competências de pesquisa (Aprender a realizar pesquisa de informação, incentivar e aprofundar conhecimentos de pesquisa, investigação e tratamento de dados – 60%; Desenvolver competências de consulta e utilização de diversas fontes de informação – 10%)		Interpretação de textos (Interpretar textos – 40%)		

	Competências a desenvolver		CG	CT	Competências Específicas		OBU	CONT	E/A	MAT	AVAL	
Contributo de outras áreas curriculares disciplinares e não disciplinares para o domínio da língua portuguesa	Apreensão das ideias do texto	Adquirir competências de pesquisa (Pesquisar informação para a transformar em conhecimento mobilizável – 100%)	Adquirir competências de seleção de informação (Selecionar informação para a transformar em conhecimento mobilizável – 100%)	Adquirir competências de seleção de informação (Métodos de trabalho e de estudo – 90%)	Desenvolver a competência da leitura (Desenvolver a competência da leitura em língua francesa – 20%) Descodificar a mensagem [Tratamento da informação – 100%; Identificar selecionar e organizar informação a partir de textos (diálogo, relato, descrição) de uso quotidiano – 80%] Formular e averiguar hipóteses [Formular e responder a questões geográficas (onde se localiza? Como se distribui? Porque se distribui deste modo?) – 100%; Inferir significados a partir do contexto – 80%] Interpretar um texto a partir de categorias gramaticais (Identificar categorias gramaticais e suas funções na frase – 80%) Identificar dados (Localizar no tempo eventos e processos – 100%) Realizar pesquisas (Utilização de fontes – 100%; Realizar pesquisas documentais sobre a distribuição irregular dos fenómenos naturais e humanos a nível nacional, europeu e mundial utilizando um conjunto de recursos que incluem material audiovisual, cd-rom, Internet, notícias da imprensa escrita, gráficos e quadros de dados estatísticos – 60%)		Adquirir competências de pesquisa (Aprender a realizar pesquisa de informação; Incentivar e aprofundar conhecimentos de pesquisa; Investigação e tratamento de dados; Utilizar diferentes métodos de pesquisa – 60%; Desenvolver competências de consulta e utilização de diversas fontes de informação – 10%)		Interpretação de textos (Interpretar textos – 40%) Atividades de pesquisa (Desenvolver competências de pesquisa de informação – 80%)			
					Desenvolver a competência da leitura (Desenvolver a competência da leitura em língua francesa – 20%) Descodificar a mensagem [Tratamento da informação – 100%; Identificar selecionar e organizar informação a partir de textos (diálogo, relato, descrição) de uso quotidiano – 80%] Formular e averiguar hipóteses [Formular e responder a questões geográficas (onde se localiza? Como se distribui? Porque se distribui deste modo?) – 100%; Inferir significados a partir do contexto – 80%] Identificar dados (Localizar no tempo eventos e processos – 100%) Realizar pesquisas (Utilização de fontes – 100%; Realizar pesquisas documentais sobre a distribuição irregular dos fenómenos naturais e humanos a nível nacional, europeu e mundial utilizando um conjunto de recursos que incluem material audiovisual, cd-rom, Internet, notícias da imprensa escrita, gráficos e quadros de dados estatísticos – 60%)							
	Compreensão na leitura	Identificação das ideias principais do texto	Adquirir competências de pesquisa (Pesquisar informação para a transformar em conhecimento mobilizável – 100%)	Adquirir competências de seleção de informação (Selecionar informação para a transformar em conhecimento mobilizável – 100%)	Adquirir competências de seleção de informação (Métodos de trabalho e de estudo – 90%)	Desenvolver a competência da leitura (Desenvolver a competência da leitura em língua francesa – 20%) Descodificar a mensagem [Tratamento da informação – 100%; Identificar selecionar e organizar informação a partir de textos (diálogo, relato, descrição) de uso quotidiano – 80%] Formular e averiguar hipóteses [Formular e responder a questões geográficas (onde se localiza? Como se distribui? Porque se distribui deste modo?) – 100%; Inferir significados a partir do contexto – 80%] Identificar dados (Localizar no tempo eventos e processos – 100%) Realizar pesquisas (Utilização de fontes – 100%; Realizar pesquisas documentais sobre a distribuição irregular dos fenómenos naturais e humanos a nível nacional, europeu e mundial utilizando um conjunto de recursos que incluem material audiovisual, cd-rom, Internet, notícias da imprensa escrita, gráficos e quadros de dados estatísticos – 60%)		Adquirir competências de pesquisa (Aprender a selecionar informação; Incentivar e aprofundar conhecimentos de pesquisa; Investigação e tratamento de dados; Utilizar diferentes métodos de pesquisa – 60%; Desenvolver competências de consulta e utilização de diversas fontes de informação – 10%) Selecionar a informação pertinente (Aprender a fazer resumos, sublinhados e esquemas – 30%)		Exercícios de descodificação da mensagem (Sublinhar os conteúdos essenciais nos manuais e outros materiais de apoio – 100%; Sistematização de conteúdos através de resumos, esquemas e apontamentos – 100%; Seleção da informação – 40%) Interpretação de textos (Interpretar textos – 40%)		
						Desenvolver a competência da leitura (Desenvolver a competência da leitura em língua francesa – 20%) Descodificar a mensagem [Tratamento da informação – 100%; Identificar selecionar e organizar informação a partir de textos (diálogo, relato, descrição) de uso quotidiano – 80%] Formular e averiguar hipóteses [Formular e responder a questões geográficas (onde se localiza? Como se distribui? Porque se distribui deste modo?) – 100%; Inferir significados a partir do contexto – 80%] Identificar dados (Localizar no tempo eventos e processos – 100%) Realizar pesquisas (Utilização de fontes – 100%; Realizar pesquisas documentais sobre a distribuição irregular dos fenómenos naturais e humanos a nível nacional, europeu e mundial utilizando um conjunto de recursos que incluem material audiovisual, cd-rom, Internet, notícias da imprensa escrita, gráficos e quadros de dados estatísticos – 60%)						
	Identificação da estrutura do texto	Adquirir competências de pesquisa (Pesquisar informação para a transformar em conhecimento mobilizável – 100%)	Adquirir competências de seleção de informação (Selecionar informação para a transformar em conhecimento mobilizável – 100%)	Adquirir competências de seleção de informação (Métodos de trabalho e de estudo – 90%)	Desenvolver a competência da leitura (Desenvolver a competência da leitura em língua francesa – 20%) Descodificar a mensagem [Tratamento da informação – 100%; Identificar selecionar e organizar informação a partir de textos (diálogo, relato, descrição) de uso quotidiano – 80%] Formular e averiguar hipóteses [Formular e responder a questões geográficas (onde se localiza? Como se distribui? Porque se distribui deste modo?) – 100%; Inferir significados a partir do contexto – 80%] Identificar dados (Localizar no tempo eventos e processos – 100%) Realizar pesquisas (Utilização de fontes – 100%; Realizar pesquisas documentais sobre a distribuição irregular dos fenómenos naturais e humanos a nível nacional, europeu e mundial utilizando um conjunto de recursos que incluem material audiovisual, cd-rom, Internet, notícias da imprensa escrita, gráficos e quadros de dados estatísticos – 60%)				Interpretação de textos (Interpretar textos – 40%)			

	Competências a desenvolver		CG	CT	Competências Específicas		OBJ	CONT	E/A	MAT	AVAL
	Apreensão das ideias do texto		Adquirir competências de pesquisa (Investigar informação para a transformação em conhecimento mobilizável) – 100%		Desenvolver a competência da leitura (Desenvolver a competência da leitura em língua francesa – 20% Descodificar a mensagem [Tratamento da informação – 100%, Identificar selecionar e organizar informação a partir de textos (diálogo, relato, descrição) de uso quotidiano – 80% Formular e averiguar hipóteses (Formular e responder a questões geográficas (onde se localiza? Como se distribui? Porque se distribui deste modo?) – 100%, Inferir significados a partir do contexto – 80% Interpretar um texto a partir de categorias gramaticais (Identificar categorias gramaticais e suas funções na frase – 80%) Identificar dados (Localizar no tempo eventos e processos – 100%) Realizar pesquisas (Utilização de fontes – 100%, Realizar pesquisas documentais sobre a distribuição irregular dos fenómenos naturais e humanos a nível nacional, europeu e mundial utilizando um conjunto de recursos que incluem material audiovisual, cd-roms, Internet, notícias da imprensa escrita, gráficos e quadros de dados estatísticos – 60%)		Adquirir competências de pesquisa (Aprender a realizar pesquisa de informação; Incentivar e aprofundar conhecimentos de pesquisa; Investigação e tratamento de dados – 60%; Desenvolver competências de consulta e utilização de diversas fontes de informação – 10%)		Interpretação de textos (Interpretar textos – 40%) Atividades de pesquisa (Desenvolver competências de pesquisa de informação – 80%)		
Contributo de outras áreas curriculares disciplinares e não disciplinares para o domínio da língua portuguesa	Compreensão na leitura	Após a leitura	Adquirir competências de seleção de informação para a transformação em conhecimento mobilizável – 100% Adquirir competências de pesquisa (Investigar informação para a transformação em conhecimento mobilizável) – 100%	Adquirir competências de seleção de informação (Utilizados de trabalho e de estudo – 80%)	Desenvolver a competência da leitura (Desenvolver a competência da leitura em língua francesa – 20%) Descodificar a mensagem [Tratamento da informação – 100%, Identificar selecionar e organizar informação a partir de textos (diálogo, relato, descrição) de uso quotidiano – 80% Formular e averiguar hipóteses (Formular e responder a questões geográficas (onde se localiza? Como se distribui? Porque se distribui deste modo?) – 100%) Identificar dados (Localizar no tempo eventos e processos – 100%) Realizar pesquisas (Utilização de fontes – 100%, Realizar pesquisas documentais sobre a distribuição irregular dos fenómenos naturais e humanos a nível nacional, europeu e mundial utilizando um conjunto de recursos que incluem material audiovisual, cd-roms, Internet, notícias da imprensa escrita, gráficos e quadros de dados estatísticos – 60%)	Adquirir competências de pesquisa (Aprender a selecionar informação; Incentivar e aprofundar conhecimentos de pesquisa; Investigação e tratamento de dados; Utilizar diferentes métodos de pesquisa – 60%; Desenvolver competências de consulta e utilização de diversas fontes de informação – 10%) Selecionar a informação pertinente (Aprender a fazer resumos, sublinhados e esquemas – 30%)			Exercícios de descodificação da mensagem (Sublinhar os conteúdos essenciais nos manuais e outros materiais de apoio – 100%, Sistematização de conteúdos através de resumos, esquemas e apontamentos – 100%, Seleção da informação – 40%) Interpretação de textos (Interpretar textos – 40%)		
		Identificação das ideias principais do texto							Interpretação de textos (Interpretar textos – 40%)		
	Interação leitura-escrita	Prática da expressão escrita a partir da compreensão na leitura	Adquirir competências de pesquisa (Investigar informação para a transformação em conhecimento mobilizável) – 100%		Produzir textos adequados às situações de comunicação (Descrever os hábitos e as atividades quotidianas da família; Narrar episódios e/ou acontecimentos da vida quotidiana. Escrever em situações de comunicação diversificadas – 40%, Preencher formulários – 20%, Narrar/narrar episódios e/ou acontecimentos da vida quotidiana e Descrever objectos e situações – 80%, Descrever a localização relativa do lugar onde vive, utilizando como referência a região onde se localiza o país, a Europa e o mundo – 60%)	Adquirir competências de produção textual (Aprender a redigir textos – 10%, Aperfeiçoar a escrita, Aprender a fazer resumos e sublinhados – 30%)			Produção textual (Elaboração de resumos, esquemas, tabelas – 60%; Produzir textos, Reforçar a participação escrita, Elaborar apontamentos, resumos, fichas bibliográficas – 60%; Elaboração de cartazes, Preenchimento de questionários – 60%, Redação de trabalhos – 60%, Produção textual em grupo e/ou individual – 10%)		Aplicar ao escrita (Testes escritos – 50%, Valorizar a participação a participação escrita – 10%)
		Revisão do texto produzido									
Contributo de outras áreas curriculares disciplinares e não disciplinares para o domínio da língua portuguesa	Reescrita e melhoria do texto produzido										

Quadro 5 – Análise global do contributo das outras áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) para o domínio da língua portuguesa, nos Projectos Curriculares de Turma da Escola A

LEGENDA:

CG:	Competências Gerais	E/A:	Estratégias / Atividades	Texto a Azul:	Disciplina de História	Texto a Rosa:	Comuns às diferentes disciplinas
CT:	Competências Transversais	MAT:	Material	Texto a Castanho:	Estudo Acompanhado	Texto a Laranja:	Área de Projecto
OBJ:	Objetivos	AVAL:	Atividade	Texto a Vermelho:	Educação Tecnológica	Texto a Azul claro:	Formação Cívica
CONT:	Conteúdos		Clências Naturais	Texto a Cinzento:	Disciplina de Geografia	Texto a Verde:	Disciplina de Inglês

	Competências a desenvolver		CG	CT	Competências Específicas	OBJ	CONT	E/A	MAT	AVAL	
Contributo de outras áreas curriculares disciplinares e não disciplinares para o domínio da língua portuguesa	Habitos de leitura (Leitura Extensiva)				Desenvolver a competência de leitura (Ler textos escritos de natureza diversificada adequados ao desenvolvimento intelectual, socioafetivo e linguístico do aluno. Ver textos audiovisuais de natureza diversificada adequados ao desenvolvimento intelectual, socioafetivo e linguístico do aluno. Ler em situações de comunicação diversificadas – 100%) Realizar pesquisas (Realizar pesquisas documentais sobre a distribuição irregular dos fenómenos naturais e humanos a nível nacional, europeu e mundial utilizando um conjunto de recursos que incluem material audiovisual, cd-roms, Internet, notícias da imprensa escrita, gráficos e quadros de dados estatísticos – 100%; Selecionar e consultar documentos de natureza diversa para recolher informação necessária – 75%)	Adquirir competências de pesquisa (Desenvolver as vertentes de pesquisa e intervenção – 100%) Promover o gosto pela leitura (Estimular a prática de leitura – 25%)		Atividades de pesquisa (Pesquisa de informação – 100%) Atividades de leitura (Leitura do regulamento da escola – 100%)			
	Autonomia na leitura (Leitura Intensiva)				Desenvolver a competência de leitura (Ver textos audiovisuais de natureza diversificada adequados ao desenvolvimento intelectual, socioafetivo e linguístico do aluno – 100%) Formular e averiguar hipóteses (Formular e responder a questões geográficas (onde se localiza? Como se distribui? Porque se localiza / distribui deste modo? Porque sofre alterações? – 100%) Realizar pesquisas (Realizar pesquisas documentais sobre a distribuição irregular dos fenómenos naturais e humanos a nível nacional, europeu e mundial utilizando um conjunto de recursos que incluem material audiovisual, cd-roms, Internet, notícias da imprensa escrita, gráficos e quadros de dados estatísticos – 100%; Selecionar e consultar documentos de natureza diversa para recolher informação necessária – 75%)	Adquirir competências de pesquisa (Desenvolver as vertentes de pesquisa e intervenção – 100%)		Atividades de pesquisa (Pesquisa de informação – 100%)			
		Apreensão das ideias do texto	Adquirir competências de pesquisa (Pesquisar informação para a transformar em conhecimento mobilizável – 25%)		Desenvolver a competência de leitura (Ver textos audiovisuais de natureza diversificada adequados ao desenvolvimento intelectual, socioafetivo e linguístico do aluno – 100%) Formular e averiguar hipóteses (Formular e responder a questões geográficas (onde se localiza? Como se distribui? Porque se localiza / distribui deste modo? Porque sofre alterações? – 100%) Realizar pesquisas (Realizar pesquisas documentais sobre a distribuição irregular dos fenómenos naturais e humanos a nível nacional, europeu e mundial utilizando um conjunto de recursos que incluem material audiovisual, cd-roms, Internet, notícias da imprensa escrita, gráficos e quadros de dados estatísticos – 100%; Selecionar e consultar documentos de natureza diversa para recolher informação necessária – 75%)	Adquirir competências de pesquisa (Desenvolver as vertentes de pesquisa e intervenção – 100%)		Atividades de pesquisa (Pesquisa de informação – 100%)			
		Identificação das ideias principais do texto	Adquirir competências de pesquisa (Pesquisar informação para a transformar em conhecimento mobilizável – 25%)		Desenvolver a competência de leitura (Ver textos audiovisuais de natureza diversificada adequados ao desenvolvimento intelectual, socioafetivo e linguístico do aluno – 100%) Formular e averiguar hipóteses (Formular e responder a questões geográficas (onde se localiza? Como se distribui? Porque se localiza / distribui deste modo? Porque sofre alterações? – 100%) Realizar pesquisas (Realizar pesquisas documentais sobre a distribuição irregular dos fenómenos naturais e humanos a nível nacional, europeu e mundial utilizando um conjunto de recursos que incluem material audiovisual, cd-roms, Internet, notícias da imprensa escrita, gráficos e quadros de dados estatísticos – 100%; Selecionar e consultar documentos de natureza diversa para recolher informação necessária – 75%)	Adquirir competências de pesquisa (Desenvolver as vertentes de pesquisa e intervenção – 100%)		Atividades de pesquisa (Pesquisa de informação – 100%)			
		Identificação da estrutura do texto	Adquirir competências de pesquisa (Pesquisar informação para a transformar em conhecimento mobilizável – 25%)		Desenvolver a competência de leitura (Ver textos audiovisuais de natureza diversificada adequados ao desenvolvimento intelectual, socioafetivo e linguístico do aluno – 100%)				Atividades de pesquisa (Pesquisa de informação – 100%)		
					Desenvolver a competência de leitura (Ver textos audiovisuais de natureza diversificada adequados ao desenvolvimento intelectual, socioafetivo e linguístico do aluno – 100%) Interpretar um texto a partir de categorias gramaticais (Identificar vocabulário e os conteúdos gramaticais essenciais presentes num texto. Adjetivos possessivos, os graus dos adjetivos – comparativo e superlativo; preposições de tempo, advérbios de frequência; palavras de ligação de frases/ideias – 100%) Formular e averiguar hipóteses (Formular e responder a questões geográficas (onde se localiza? Como se distribui? Porque se localiza / distribui deste modo? Porque sofre alterações? – 100%; Relacionar elementos do texto que permitam confirmar hipóteses de sentido, elementos lexicais utilizados na referência a uma personagem, a um objeto, a uma ação – 25%) Compreender o sentido global de um texto (Associar marcas textuais ao assunto e ao tipo de texto; Prescindir de compreender o significado de palavras que não são essenciais à compreensão do sentido do texto; Deduzir o sentido de palavras e de estruturas gramaticais desconhecidas a partir do contexto, da análise morfológica das palavras – 25%) Realizar pesquisas (Realizar pesquisas documentais sobre a distribuição irregular dos fenómenos naturais e humanos a nível nacional, europeu e mundial utilizando um conjunto de recursos que incluem material audiovisual, cd-roms, Internet, notícias da imprensa escrita, gráficos e quadros de dados estatísticos – 100%; Selecionar e consultar documentos de natureza diversa para recolher informação necessária – 75%) Identificação e interpretação de dados (Aplicar noções operatórias de espaço, tempo e quantidade, na organização e interpretação dos dados do conhecimento – 75%)	Adquirir competências de pesquisa (Desenvolver as vertentes de pesquisa e intervenção – 100%)		Atividades de pesquisa (Pesquisa de informação – 100%)			
		Apreensão das ideias do texto	Adquirir competências de pesquisa (Pesquisar informação para a transformar em conhecimento mobilizável – 25%)		Desenvolver a competência de leitura (Ver textos audiovisuais de natureza diversificada adequados ao desenvolvimento intelectual, socioafetivo e linguístico do aluno – 100%) Interpretar um texto a partir de categorias gramaticais (Identificar vocabulário e os conteúdos gramaticais essenciais presentes num texto. Adjetivos possessivos, os graus dos adjetivos – comparativo e superlativo; preposições de tempo, advérbios de frequência; palavras de ligação de frases/ideias – 100%) Formular e averiguar hipóteses (Formular e responder a questões geográficas (onde se localiza? Como se distribui? Porque se localiza / distribui deste modo? Porque sofre alterações? – 100%; Relacionar elementos do texto que permitam confirmar hipóteses de sentido, elementos lexicais utilizados na referência a uma personagem, a um objeto, a uma ação – 25%) Compreender o sentido global de um texto (Associar marcas textuais ao assunto e ao tipo de texto; Prescindir de compreender o significado de palavras que não são essenciais à compreensão do sentido do texto; Deduzir o sentido de palavras e de estruturas gramaticais desconhecidas a partir do contexto, da análise morfológica das palavras – 25%) Realizar pesquisas (Realizar pesquisas documentais sobre a distribuição irregular dos fenómenos naturais e humanos a nível nacional, europeu e mundial utilizando um conjunto de recursos que incluem material audiovisual, cd-roms, Internet, notícias da imprensa escrita, gráficos e quadros de dados estatísticos – 100%; Selecionar e consultar documentos de natureza diversa para recolher informação necessária – 75%) Identificação e interpretação de dados (Aplicar noções operatórias de espaço, tempo e quantidade, na organização e interpretação dos dados do conhecimento – 75%)	Adquirir competências de pesquisa (Desenvolver as vertentes de pesquisa e intervenção – 100%)		Atividades de pesquisa (Pesquisa de informação – 100%)			
					Desenvolver a competência de leitura (Ver textos audiovisuais de natureza diversificada adequados ao desenvolvimento intelectual, socioafetivo e linguístico do aluno – 100%)						
						Desenvolver a competência de leitura (Ver textos audiovisuais de natureza diversificada adequados ao desenvolvimento intelectual, socioafetivo e linguístico do aluno – 100%)					

Competências a desenvolver		CG	CT	Competências Específicas		OBJ	CONT	E/A	MAT	AVAL
Contributo de outras áreas curriculares e não disciplinares para o domínio da língua portuguesa	Identificação das ideias principais do texto	Adquirir competências de selecção de informação (Selecionar informação para a transformar em conhecimento mobilizável – 25%)	Adquirir competências de selecção de informação (Métodos de trabalho e de estudo – 75%)	Desenvolver a competência de leitura (Ver textos audiovisuais de natureza diversificada adequadas ao desenvolvimento intelectual, sociolectivo e linguístico do aluno – 100%) Seleção da informação (Compreender enunciados e reconhecer a informação essencial – 100%; Selecionar informação para a transformar em conhecimento – 75%. Selecionar, no conjunto de saberes disponíveis, enunciados, estruturas linguísticas e vocabulários necessários aos desempenhos comunicativos – 25%) Realizar pesquisas (Realizar pesquisas documentais sobre a distribuição irregular dos fenómenos naturais e humanos a nível nacional, europeu e mundial utilizando um conjunto de recursos que incluem material audiovisual, cd-roms, Internet, notícias da imprensa escrita, gráficos e quadros de dados estatísticos – 100%. Selecionar e consultar documentos de natureza diversa para recolher informação necessária – 75%) Formular e averiguar hipóteses (Formular e responder a questões geográficas (onde se localiza? Como se distribui? Porque se localiza / distribui deste modo? Porque sofre alterações? – 100%; Relacionar elementos do texto que permitam confirmar hipóteses de sentido, elementos lexicais utilizados na referência a uma personagem, a um objecto, a uma acção – 25%) Compreender o sentido global de um texto (Associar marcas textuais ao assunto e ao tipo de texto; Prescindir de compreender o significado de palavras que não são essenciais à compreensão do sentido do texto – 25%) Identificação e interpretação de dados (Aplicar noções operatórias de espaço, tempo e quantidade, na organização e interpretação dos dados do conhecimento – 75%)	Adquirir competências de pesquisa (Desenvolver as vertentes de pesquisa e intervenção – 100%) Selecionar a informação essencial (Desenvolver/consolidar métodos de trabalho – 100%; Criar hábitos e métodos de trabalho – 25%)	Actividades de pesquisa (Pesquisa de informação – 100%) Exercícios de descodificação da mensagem (Sublinhar em diferentes suportes os conteúdos e ideias essenciais. Sistematização de conteúdos – 50%)				Avaliação da competência de seleccionar a informação essencial (Aquisição de métodos de trabalho – 100%)
	Identificação da estrutura do texto	Adquirir competências de pesquisa (Pesquisar informação para a transformar em conhecimento mobilizável – 25%)		Desenvolver a competência de leitura (Ver textos audiovisuais de natureza diversificada adequadas ao desenvolvimento intelectual, sociolectivo e linguístico do aluno – 100%) Compreender o sentido global de um texto (Associar marcas textuais ao assunto e ao tipo de texto; Deduzir o sentido de palavras e de estruturas gramaticais desconhecidas a partir do contexto, da análise morfológica das palavras – 25%)						
	Compreensão na leitura	Adquirir competências de pesquisa (Pesquisar informação para a transformar em conhecimento mobilizável – 25%)			Desenvolver a competência de leitura (Ver textos audiovisuais de natureza diversificada adequadas ao desenvolvimento intelectual, sociolectivo e linguístico do aluno – 100%) Interpretar um texto a partir de categorias gramaticais (Identificar vocabulário e os conteúdos gramaticais essenciais presentes num texto – 100%) Formular e averiguar hipóteses (Formular e responder a questões geográficas (onde se localiza? Como se distribui? Porque se localiza / distribui deste modo? Porque sofre alterações? – 100%; Relacionar elementos do texto que permitam confirmar hipóteses de sentido, elementos lexicais utilizados na referência a uma personagem, a um objecto, a uma acção – 25%) Compreender o sentido global de um texto (Associar marcas textuais ao assunto e ao tipo de texto; Prescindir de compreender o significado de palavras que não são essenciais à compreensão do sentido do texto; Deduzir o sentido de palavras e de estruturas gramaticais desconhecidas a partir do contexto, da análise morfológica das palavras – 25%) Identificação e interpretação de dados (Aplicar noções operatórias de espaço, tempo e quantidade, na organização e interpretação dos dados do conhecimento – 75%) Realizar pesquisas (Realizar pesquisas documentais sobre a distribuição irregular dos fenómenos naturais e humanos a nível nacional, europeu e mundial utilizando um conjunto de recursos que incluem material audiovisual, cd-roms, Internet, notícias da imprensa escrita, gráficos e quadros de dados estatísticos – 100%; Selecionar e consultar documentos de natureza diversa para recolher informação necessária – 75%)	Adquirir competências de pesquisa (Desenvolver as vertentes de pesquisa e intervenção – 100%)	Actividades de pesquisa (Pesquisa de informação – 100%)			
	Apreensão das ideias do texto	Adquirir competências de pesquisa (Pesquisar informação para a transformar em conhecimento mobilizável – 25%)								

	Competências a desenvolver		CG	CT	Competências Específicas	OBJ	CONT	E/A	MAT	AVAL	
Contributo de outras áreas curriculares disciplinares e não disciplinares para o domínio da língua portuguesa	Compreensão na leitura	Identificação das ideias principais do texto	Adquirir competências de seleção de informação (Organizar informação para a transformação em conhecimento mobilizável – 25%)	Adquirir competências de seleção de informação (Métodos de trabalho e de estudo – 75%)	Desenvolver a competência de leitura (Ver textos audiovisuais de natureza diversificada adequadas ao desenvolvimento intelectual, socioafectivo e linguístico do aluno – 100%) Seleção da informação (Compreender enunciados e reconhecer a informação essencial – 100%; Organizar informação para a transformar em conhecimento – 75%; Selecionar, no conjunto de saberes disponíveis, enunciados, estruturas linguísticas e vocabulários necessários aos desempenhos comunicativos – 25%) Realizar pesquisas (Realizar pesquisas documentais sobre a distribuição irregular dos fenómenos naturais e humanos a nível nacional, europeu e mundial utilizando um conjunto de recursos que incluem material audiovisual, cd-oms, Internet, notícias da imprensa escrita, gráficos e quadros de dados estatísticos – 100%; Selecionar e consultar documentos de natureza diversa para recolher informação necessária – 75%) Formular e averiguar hipóteses (Formular e responder a questões geográficas (onde se localiza? Como se distribui? Porque se localiza / distribui deste modo? Porque sofre alterações? – 100%; Relacionar elementos do texto que permitam confirmar hipóteses de sentido, elementos lexicais utilizados na referência a uma personagem, a um objecto, a uma acção – 25%) Compreender o sentido global de um texto (Associar marcas textuais ao assunto e ao tipo de texto; Prescindir de compreender o significado de palavras que não são essenciais à compreensão do sentido do texto – 25%) Identificação e interpretação de dados (Aplicar noções operatórias de espaço, tempo e quantidade, na organização e interpretação dos dados do conhecimento – 75%)	Adquirir competências de pesquisa (Desenvolver as vertentes de pesquisa e intervenção – 100%) Selecionar a informação essencial (Sublinhar em diferentes suportes os conteúdos e ideias essenciais. Sistematização de conteúdos – 50%)	Actividades de pesquisa (Pesquisa de informação – 100%) Exercícios de decodificação da mensagem (Sublinhar em diferentes suportes os conteúdos e ideias essenciais. Sistematização de conteúdos – 50%)			Avaliação da competência de seleccionar a informação essencial (Aquisição de métodos de trabalho – 100%)	
			Após a leitura	Adquirir competências de pesquisa (Investigar informação para a transformação em conhecimento mobilizável – 25%)							
		Identificação da estrutura do texto	Adquirir competências de pesquisa (Investigar informação para a transformação em conhecimento mobilizável – 25%)			Desenvolver a competência de leitura (Ver textos audiovisuais de natureza diversificada adequadas ao desenvolvimento intelectual, socioafectivo e linguístico do aluno – 100%) Compreender o sentido global de um texto (Associar marcas textuais ao assunto e ao tipo de texto; Deduzir o sentido de palavras e de estruturas gramaticais desconhecidas a partir do contexto, da análise morfológica das palavras – 25%)					
						Produzir textos adequados às situações de comunicação (Escrever em situações de comunicação diversificadas – 100%; Descrever a localização relativa do lugar onde vive, utilizando como referência a região onde se localiza o país, a Europa e o Mundo. Utilizar o vocabulário geográfico em descrições orais e escritas de lugares, regiões e distribuições de fenómenos geográficos – 100%; Produzir textos simples (diálogo, descrição, narração) com correcção gramatical, a partir de elementos previamente fornecidos – 100%) Utilizar de forma adequada estruturas linguísticas na produção textual (Utilizar vocabulário essencial, bem como as mais importantes estruturas gramaticais da língua inglesa propostas no programa. Adjectivos possessivos; os graus dos adjectivos – comparativo e superlativo; preposições de tempo; advérbios de frequência; palavras de ligação de frases/ideias – 100%; Aplicar noções operatórias de espaço, tempo e quantidade, na organização e interpretação dos dados do conhecimento. Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar adequadamente e para estruturar pensamento próprio. Saber expressar-se em português – 100%)	Adquirir competências de produção textual (Valorizar a utilização correcta da Língua Portuguesa; Elaboração de trabalhos escritos – 100%) Promover o gosto pela escrita (Estimular a prática da escrita – 25%)				
	Interação leitura-escrita	Revisão do texto produzido						Produção textual (Elaboração de trabalhos escritos – 100%)			
		Reescrita e melhoria do texto produzido									

Quadro 6 – Análise global do contributo das outras áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) para o domínio da língua portuguesa, nos Projectos Curriculares de Turma da Escola B

LEGENDA:

CG: Competências Gerais	E/A: Estratégias / Actividades	Texto a Azul:	Disciplina de História	Texto a Azul claro:	Formação Cívica
CT: Competências Transversais	MAT: Material	Texto a Cinzento:	Disciplina de Geografia	Texto a Verde:	Disciplina de Inglês
OBJ: Objectivos	AVAL: Avaliação	Texto a Rosa:	Comum às diferentes disciplinas		
CONT: Conteúdos	Texto a Roxo:	Texto a Laranja:	Área de Projecto		

5.2.2.1. *Competências contempladas*

Relativamente às **competências gerais** referidas, estas são as mesmas que foram indicadas para a disciplina de Língua Portuguesa, uma vez que foram seleccionadas pelos Conselhos de Turma como as mais apropriadas para as turmas em questão.

É de referir que a frequência de referência a algumas competências gerais associadas às outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, não é a mesma nos PCTs das duas escolas. De facto, as competências gerais **Adquirir competências de pesquisa** e **Adquirir competências de selecção de informação** surgem em todos os PCTs da Escola A e apenas em 25% dos PCTs da Escola B.

É ainda de salientar que todos os PCTs da Escola A referiram, nos planos de cada disciplina, esta e todas as outras competências gerais definidas para o 3º Ciclo como competências a privilegiar no decorrer do 7º Ano.

Na Escola B, tal não se verificou, uma vez que o procedimento adoptado pelos Conselhos de Turma foi diferente do da Escola A. Cada Conselho de Turma seleccionou as competências gerais a privilegiar por todas as disciplinas naquele ano lectivo e estas eram referidas num espaço próprio para o efeito, no início de cada PCT, e não no plano individual de cada disciplina.

A **competência transversal** referida que se identifica com o desenvolvimento de competências associadas à leitura é **Métodos de trabalho e estudo**. Também a frequência com que esta competência transversal é referida nos PCTs analisados varia de escola para escola: 90%, para a Escola A, e 75%, para a Escola B.

Relativamente às **competências específicas** apresentadas nos PCTs das duas escolas, só algumas das referidas para as disciplinas de História e Geografia e para as de Línguas Estrangeiras (Inglês e Francês) podem ser associadas ao desenvolvimento das competências de leitura tidas em conta no nosso estudo.

O Quadro 7 apresenta as competências específicas referidas nos planos das disciplinas de História e Geografia que nós considerámos essenciais para o nosso estudo, pois desenvolvem competências no domínio da Compreensão na leitura

Competências a desenvolver		Competências Específicas	
Contributo de outras áreas curriculares disciplinares e não disciplinares para o domínio da língua portuguesa	Hábitos de leitura (Leitura Extensiva)	Realizar pesquisas (Utilização de fontes, Selecionar e consultar documentos de natureza diversa para recolher informação necessária; Realizar pesquisas documentais sobre a distribuição irregular dos fenómenos naturais e humanos a nível nacional, europeu e mundial utilizando um conjunto de recursos que incluem material audiovisual, cd-roms, Internet, notícias da imprensa escrita, gráficos e quadros de dados estatísticos) (A – 100%) (B – 75%) (A – 60%) (B – 100%)	
	Autonomia na leitura (Leitura Intensiva)	Descodificar a mensagem (Tratamento da informação) (A – 100%) Formular e averiguar hipóteses [Formular e responder a questões geográficas (onde se localiza? Como se distribui? Porque se distribui deste modo?)] (A e B – 100%)	
	Apreensão das ideias do texto	Realizar pesquisas (Utilização de fontes, Selecionar e consultar documentos de natureza diversa para recolher informação necessária; Realizar pesquisas documentais sobre a distribuição irregular dos fenómenos naturais e humanos a nível nacional, europeu e mundial utilizando um conjunto de recursos que incluem material audiovisual, cd-roms, Internet, notícias da imprensa escrita, gráficos e quadros de dados estatísticos) (A – 100%) (B – 75%) (A – 60%) (B – 100%)	
	Identificação das ideias principais do texto	Descodificar a mensagem (Tratamento da informação) (A – 100%) Formular e averiguar hipóteses [Formular e responder a questões geográficas (onde se localiza? Como se distribui? Porque se distribui deste modo?)] (A e B – 100%)	
	Identificação da estrutura do texto	Realizar pesquisas (Utilização de fontes, Selecionar e consultar documentos de natureza diversa para recolher informação necessária; Realizar pesquisas documentais sobre a distribuição irregular dos fenómenos naturais e humanos a nível nacional, europeu e mundial utilizando um conjunto de recursos que incluem material audiovisual, cd-roms, Internet, notícias da imprensa escrita, gráficos e quadros de dados estatísticos) (A – 100%) (B – 75%) (A – 60%) (B – 100%)	
	Compreensão na leitura	Descodificar a mensagem (Tratamento da informação) (A – 100%) Formular e averiguar hipóteses [Formular e responder a questões geográficas (onde se localiza? Como se distribui? Porque se distribui deste modo?)] (A e B – 100%)	
	Apreensão das ideias do texto	Realizar pesquisas (Utilização de fontes, Selecionar e consultar documentos de natureza diversa para recolher informação necessária; Realizar pesquisas documentais sobre a distribuição irregular dos fenómenos naturais e humanos a nível nacional, europeu e mundial utilizando um conjunto de recursos que incluem material audiovisual, cd-roms, Internet, notícias da imprensa escrita, gráficos e quadros de dados estatísticos) (A – 100%) (B – 75%) (A – 60%) (B – 100%) Identificação e interpretação de dados (Localiza no tempo eventos e processos, Aplicar noções operatórias de espaço, tempo e quantidade, na organização e interpretação dos dados do conhecimento) (A – 100%) (B – 75%)	
	Identificação das ideias principais do texto	Descodificar a mensagem (Tratamento da informação) (A – 100%) Seleção da informação (Selecionar informação para a transformar em conhecimento) (B – 75%) Formular e averiguar hipóteses [Formular e responder a questões geográficas (onde se localiza? Como se distribui? Porque se distribui deste modo?)] (A e B – 100%)	
	Identificação da estrutura do texto	Identificação e interpretação de dados (Localiza no tempo eventos e processos, Aplicar noções operatórias de espaço, tempo e quantidade, na organização e interpretação dos dados do conhecimento) (A – 100%) (B – 75%) Realizar pesquisas (Utilização de fontes, Selecionar e consultar documentos de natureza diversa para recolher informação necessária; Realizar pesquisas documentais sobre a distribuição irregular dos fenómenos naturais e humanos a nível nacional, europeu e mundial utilizando um conjunto de recursos que incluem material audiovisual, cd-roms, Internet, notícias da imprensa escrita, gráficos e quadros de dados estatísticos) (A – 100%) (B – 75%)	

Competências a desenvolver		Competências Específicas
Contributo de outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, para o domínio da língua portuguesa	Apreensão das ideias do texto	Descodificar a mensagem (Tratamento da informação) (A – 100%) Seleção da informação (Selecionar informação para a transformar em conhecimento) (B – 75%) Formular e averiguar hipóteses [Formular e responder a questões geográficas (onde se localiza? Como se distribui? Porque se distribui deste modo?)] (A e B – 100%) Identificação e interpretação de dados (Localiza no tempo eventos e processos, Aplicar noções operatórias de espaço, tempo e quantidade, na organização e interpretação dos dados do conhecimento) (A – 100%) (B – 75%) Realizar pesquisas (Utilização de fontes, Selecionar e consultar documentos de natureza diversa para recolher informação necessária; Realizar pesquisas documentais sobre a distribuição irregular dos fenómenos naturais e humanos a nível nacional, europeu e mundial utilizando um conjunto de recursos que incluem material audiovisual, cd-roms, Internet, notícias da imprensa escrita, gráficos e quadros de dados estatísticos) (A – 100%) (B – 75%) (A – 60%) (B – 100%)
	Após a leitura	Descodificar a mensagem (Tratamento da informação) (A – 100%) Seleção da informação (Organizar informação para a transformar em conhecimento) (B – 75%) Formular e averiguar hipóteses [Formular e responder a questões geográficas (onde se localiza? Como se distribui? Porque se distribui deste modo?)] (A e B – 100%) Identificação e interpretação de dados (Localiza no tempo eventos e processos, Aplicar noções operatórias de espaço, tempo e quantidade, na organização e interpretação dos dados do conhecimento) (A – 100%) (B – 75%) Realizar pesquisas (Utilização de fontes, Selecionar e consultar documentos de natureza diversa para recolher informação necessária; Realizar pesquisas documentais sobre a distribuição irregular dos fenómenos naturais e humanos a nível nacional, europeu e mundial utilizando um conjunto de recursos que incluem material audiovisual, cd-roms, Internet, notícias da imprensa escrita, gráficos e quadros de dados estatísticos) (A – 100%) (B – 75%) (A – 60%) (B – 100%)
	Identificação das ideias principais do texto	
	Identificação da estrutura do texto	
	Prática da expressão escrita a partir da compreensão na leitura	
Interação leitura-escrita	Revisão do texto produzido	Utilizar de forma adequada estruturas linguísticas na produção textual (Aplicar noções operatórias de espaço, tempo e quantidade, na organização e interpretação dos dados do conhecimento, Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar adequadamente e para estruturar pensamento próprio, Saber expressar-se em português) (B – 100%) Produzir textos adequados às situações de comunicação (Descrever a localização relativa do lugar onde vive, utilizando como referência a região onde se localiza o país, a Europa e o Mundo, Utilizar o vocabulário geográfico em descrições orais e escritas de lugares, regiões e distribuições de fenómenos geográficos) (A – 60%) (B – 100%)
	Reescrita e melhoria do texto produzido	

Quadro 7 – Competências específicas referidas para as disciplinas de História e Geografia associadas à Compreensão na leitura

LEGENDA:

Texto a azul: Disciplina de História

Texto a cinza: Disciplina de Geografia

(A): Escola A

(B): Escola B.

Verifica-se, assim, que estas competências pouco diferem entre as duas escolas.

No caso da disciplina de Geografia, nos PCTs das duas escolas, são referidas exactamente as mesmas competências específicas, salientando-se uma maior uniformidade na Escola B, uma vez que todos os PCTs as mencionaram. Na Escola A, relativamente à competência relacionada com a **Realização de pesquisas**, só 60% dos PCTs a referiu.

Analisando a disciplina de História, estas competências, embora semelhantes, diferem ligeiramente nas duas escolas. A **Descodificação da mensagem** é referida exclusivamente na Escola A e a **Seleção de informação** figura somente nos PCTs da Escola B. Salienta-se ainda que só a Escola B menciona competências associadas à macro-categoria *Interacção leitura/escrita*.

Nesta disciplina, é a Escola A que aparenta uma maior uniformização, uma vez que todos os PCTs referiram as mesmas competências, contra 75% da Escola B. Exceptua-se o caso das competências associadas à macrocategoria *Interacção leitura/escrita*, onde a Escola B atinge os 100%.

A partir do presente quadro, verifica-se ainda que os PCTs analisados dão particular relevo à macrocategoria *Compreensão na leitura*.

Por outro lado, as competências específicas mencionadas relativamente às duas disciplinas relacionam-se com as competências gerais e transversais atrás referidas e associam-se, principalmente, às categorias *Apreensão das ideias do texto* e *Identificação das ideias principais do texto* e às subcategorias *Antes*, *Durante* e *Após a leitura*. Está subjacente a este facto a convicção de que é imprescindível que o aluno atinja uma relativa autonomia no domínio da compreensão na leitura, que lhe permitirá identificar, seleccionar e apreender as informações realmente importantes para o sucesso no processo de ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, para uma melhor integração sócio-profissional.

Centremo-nos, assim, nessas competências específicas: **Realizar pesquisas, Identificar e interpretar dados, Seleccionar informação, Descodificar a mensagem** e **Formular e averiguar hipóteses**. Em tudo se

adequam à competência geral **Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável** e à competência transversal **Métodos de trabalho e estudo**. Podemos, desta forma, concluir que todas estas competências convergem para duas grandes metas do sistema educativo: sucesso no processo de ensino/aprendizagem e melhor integração sócio-profissional.

O facto de constarem também dos PCTs competências associadas à macrocategoria *Interacção leitura/escrita* vai ao encontro da ideia generalizada de que o insucesso dos alunos nas diferentes disciplinas é uma consequência de uma má compreensão dos enunciados escritos e, principalmente, de uma deficiente prática da escrita, onde são diagnosticadas dificuldades como incapacidade de resumir e expor as ideias principais de forma ordenada e coerente.

No entanto, se observarmos o Quadro 8, onde são apresentadas as competências específicas referidas para as disciplinas de Inglês e Francês, que nós relacionámos com o desenvolvimento de competências no âmbito da compreensão na leitura, chegamos a conclusões que diferem, em alguns aspectos, das da análise anterior.

Competências a desenvolver		Competências Específicas
Contributo de outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, para o domínio da língua portuguesa	Hábitos de leitura (Leitura Extensiva)	Desenvolver a competência da leitura (Desenvolver a competência da leitura em língua francesa; Ler em situações de comunicação diversificadas; Ver textos audiovisuais de natureza diversificada adequadas ao desenvolvimento intelectual, sócioafectivo e linguístico do aluno) (A – 40%) (B – 100%)
	Autonomia na leitura (Leitura Intensiva)	Desenvolver a competência da leitura (Desenvolver a competência da leitura em língua francesa; Ler em situações de comunicação diversificadas; Ver textos audiovisuais de natureza diversificada adequadas ao desenvolvimento intelectual, sócioafectivo e linguístico do aluno) (A – 20%) (B – 100%)
	Aprensão das ideias do texto	Desenvolver a competência da leitura (Desenvolver a competência da leitura em língua francesa; Ler em situações de comunicação diversificadas; Ver textos audiovisuais de natureza diversificada adequadas ao desenvolvimento intelectual, sócioafectivo e linguístico do aluno) (A – 20%) (B – 100%)
	Identificação das ideias principais do texto	Desenvolver a competência da leitura (Desenvolver a competência da leitura em língua francesa; Ler em situações de comunicação diversificadas; Ver textos audiovisuais de natureza diversificada adequadas ao desenvolvimento intelectual, sócioafectivo e linguístico do aluno) (A – 20%) (B – 100%)
	Identificação da estrutura do texto	Desenvolver a competência da leitura (Desenvolver a competência da leitura em língua francesa; Ler em situações de comunicação diversificadas; Ver textos audiovisuais de natureza diversificada adequadas ao desenvolvimento intelectual, sócioafectivo e linguístico do aluno) (A – 20%) (B – 100%)
	Compreensão na leitura	<p>Descodificar a mensagem [Identificar seleccionar e organizar informação a partir de textos (diálogo, relato, descrição) de uso quotidiano] (A – 80%)</p> <p>Compreender o sentido global de um texto (Associar marcas textuais ao assunto e ao tipo de texto; Prescindir de compreender o significado de palavras que não são essenciais à compreensão do sentido do texto; Deduzir o sentido de palavras e de estruturas gramaticais desconhecidas a partir do contexto, da análise morfológica das palavras) (B – 25%)</p> <p>Desenvolver a competência da leitura (Desenvolver a competência da leitura em língua francesa; Ler em situações de comunicação diversificadas; Ver textos audiovisuais de natureza diversificada adequadas ao desenvolvimento intelectual, sócioafectivo e linguístico do aluno) (A – 20%) (B – 100%)</p> <p>Formular e averiguar hipóteses (Inferir significados a partir do contexto; Relacionar elementos do texto que permitam confirmar hipóteses de sentido, elementos lexicais utilizados na referência a uma personagem, a um objecto, a uma acção) (A – 80%) (B – 25%)</p> <p>Interpretar um texto a partir de categorias gramaticais (Identificar vocabulário e os conteúdos gramaticais essenciais presentes num texto. Adjectivos possessivos; os graus dos adjectivos – comparativo e superlativo; preposições de tempo; advérbios de frequência; palavras de ligação de frases/ideias) (A – 80%) (B – 100%)</p>
	Durante a leitura	<p>Descodificar a mensagem [Identificar seleccionar e organizar informação a partir de textos (diálogo, relato, descrição) de uso quotidiano] (A – 80%)</p> <p>Formular e averiguar hipóteses (Relacionar elementos do texto que permitam confirmar hipóteses de sentido, elementos lexicais utilizados na referência a uma personagem, a um objecto, a uma acção) (B – 25%)</p> <p>Compreender o sentido global de um texto (Associar marcas textuais ao assunto e ao tipo de texto; Prescindir de compreender o significado de palavras que não são essenciais à compreensão do sentido do texto) (B – 25%)</p> <p>Seleção da informação (Compreender enunciados e reconhecer a informação essencial; Seleccionar, no conjunto de saberes disponíveis, enunciados, estruturas linguísticas e vocabúlos necessários aos desempenhos comunicativos) (B – 100%) (B – 25%)</p>
	Identificação das ideias principais do texto	Desenvolver a competência da leitura (Desenvolver a competência da leitura em língua francesa; Ler em situações de comunicação diversificadas; Ver textos audiovisuais de natureza diversificada adequadas ao desenvolvimento intelectual, sócioafectivo e linguístico do aluno) (A – 20%) (B – 100%)
	Identificação da estrutura do texto	Compreender o sentido global de um texto (Associar marcas textuais ao assunto e ao tipo de texto; Deduzir o sentido de palavras e de estruturas gramaticais desconhecidas a partir do contexto, da análise morfológica das palavras) (B – 25%)
	Identificação da estrutura do texto	Desenvolver a competência da leitura (Desenvolver a competência da leitura em língua francesa; Ler em situações de comunicação diversificadas; Ver textos audiovisuais de natureza diversificada adequadas ao desenvolvimento intelectual, sócioafectivo e linguístico do aluno) (A – 20%) (B – 100%)

Competências a desenvolver		Competências Específicas
Contributo de outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares para o domínio da língua portuguesa	Apreensão das ideias do texto	Descodificar a mensagem [Identificar selecção e organizar informação a partir de textos (diálogo, relato, descrição) de uso quotidiano] (A – 80%) Compreender o sentido global de um texto [Associar marcas textuais ao assunto e ao tipo de texto; Prescindir de compreender o significado de palavras que não são essenciais à compreensão do sentido do texto; Deduzir o sentido de palavras e de estruturas gramaticais desconhecidas a partir do contexto, da análise morfológica das palavras] (B – 25%) Desenvolver a competência da leitura (Desenvolver a competência da leitura em língua francesa; Ler em situações de comunicação diversificadas; Ver textos audiovisuais de natureza diversificada adequadas ao desenvolvimento intelectual, sócioafectivo e linguístico do aluno) (A – 20%) (B – 100%) Formular e averiguar hipóteses (Inferir significados a partir do contexto; Relacionar elementos do texto que permitam confirmar hipóteses de sentido, elementos lexicais utilizados na referência a uma personagem, a um objecto, a uma acção) (A – 80%) (B – 25%) Interpretar um texto a partir de categorias gramaticais (Identificar vocabulário e os conteúdos gramaticais essenciais presentes num texto, Adjectivos possessivos; os graus dos adjectivos – comparativo e superlativo; preposições de tempo, advérbios de frequência, palavras de ligação de frases/ideias) (A – 80%) (B – 100%)
	Identificação das ideias principais do texto	Descodificar a mensagem [Identificar selecção e organizar informação a partir de textos (diálogo, relato, descrição) de uso quotidiano] (A – 80%) Formular e averiguar hipóteses (Relacionar elementos do texto que permitam confirmar hipóteses de sentido, elementos lexicais utilizados na referência a uma personagem, a um objecto, a uma acção) (B – 25%) Compreender o sentido global de um texto [Associar marcas textuais ao assunto e ao tipo de texto; Prescindir de compreender o significado de palavras que não são essenciais à compreensão do sentido do texto] (B – 25%) Seleção da informação (Compreender enunciados e reconhecer a informação essencial; Seleccionar, no conjunto de saberes disponíveis, enunciados, estruturas linguísticas e vocábulos necessários aos desempenhos comunicativos) (B – 100%) (B – 25%)
	Identificação da estrutura do texto	Desenvolver a competência da leitura (Desenvolver a competência da leitura em língua francesa; Ler em situações de comunicação diversificadas; Ver textos audiovisuais de natureza diversificada adequadas ao desenvolvimento intelectual, sócioafectivo e linguístico do aluno) (A – 20%) (B – 100%)
	Prática da expressão escrita a partir da compreensão na leitura	Compreender o sentido global de um texto (Associar marcas textuais ao assunto e ao tipo de texto; Deduzir o sentido de palavras e de estruturas gramaticais desconhecidas a partir do contexto, da análise morfológica das palavras) (B – 25%)
Interação leitura-escrita	Revisão do texto produzido	Desenvolver a competência da leitura (Desenvolver a competência da leitura em língua francesa; Ler em situações de comunicação diversificadas; Ver textos audiovisuais de natureza diversificada adequadas ao desenvolvimento intelectual, sócioafectivo e linguístico do aluno) (A – 20%) (B – 100%)
	Reescrita e melhoria do texto produzido	Utilizar de forma adequada estruturas linguísticas na produção textual (Utilizar vocabulário essencial, bem como as mais importantes estruturas gramaticais da língua inglesa propostas no programa, Adjectivos possessivos; os graus dos adjectivos – comparativo e superlativo; preposições de tempo; advérbios de frequência; palavras de ligação de frases/ideias) (B – 100%) Produzir textos adequados às situações de comunicação (Descrever os hábitos e as actividades quotidianas da família; Narrar episódios e/ou acontecimentos da vida quotidiana; Escrever em situações de comunicação diversificada; (A – 40%) (B – 100%) Narrar/relevar episódios e/ou acontecimentos da vida quotidiana e Descrever objectos e situações) (A – 80%) (B – 100%)

Quadro 8 – Competências essenciais referidas para as disciplinas de Inglês e Francês associadas à Compreensão na leitura

LEGENDA:

Texto a **ilíais**: Disciplina de Francês

Texto a **verde**: Disciplina de Inglês

(A): Escola A

(B): Escola B.

Verifica-se, novamente, uma maior uniformidade nos PCTs da Escola B.

Na disciplina de Inglês, a totalidade dos PCTs apresenta as mesmas competências, enquanto que tal facto não se verifica na Escola A.

Relativamente à disciplina de Francês, na Escola B, só duas das competências referidas é que são mencionadas em todos os PCTs. São elas **Desenvolver a competência de leitura** (que associámos a todas as categorias dentro da macrocategoria *Compreensão na leitura*) e **Produzir textos adequados às situações de comunicação** (que relacionámos com todas as categorias da macrocategoria *Interação leitura/escrita*). As restantes competências desta disciplina figuram somente em 25% dos PCTs desta escola.

As competências acima referidas são também comuns à disciplina de Inglês e são mencionadas em todos os PCTs da Escola B (como foi já referido anteriormente) e em 40% dos PCTs da Escola A.

A importância atribuída a estas duas competências deve-se, certamente, ao facto de nos encontrarmos perante duas disciplinas de Línguas Estrangeiras, que pretendem atingir praticamente os mesmos objectivos que a disciplina de Língua Portuguesa.

A consciência de que só um aluno com hábitos de leitura e autonomia neste domínio pode desenvolver capacidades de compreensão de textos escritos, que lhe permitam seleccionar a informação que é verdadeiramente pertinente, parece ser comum aos professores das disciplinas das duas escolas analisadas até ao momento, sendo esta competência fundamental para formar indivíduos facilmente integrados na nossa sociedade.

Esta conclusão vai ao encontro dos resultados obtidos por Rómulo Neves (2004), no seu estudo sobre as representações de supervisores de Português no 3º Ciclo do ensino básico relativas a diversos aspectos da transversalidade da língua portuguesa. Quando referem o contributo das outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, para o sucesso na aprendizagem da língua portuguesa, estes supervisores indicam principalmente as da área de Línguas Estrangeiras e a disciplina de História como continuadoras do trabalho desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa. É o caso das disciplinas de Inglês,

Francês e História, cujos dados acabámos de analisar. Acrescentam ainda que isto se deve talvez ao facto de esta ser a área onde mais se privilegia a expressão oral e escrita, como é visível na presença da competência **Produzir textos adequados às situações de comunicação**.

Neste nosso estudo, no que diz respeito à disciplina de Geografia, que foge um pouco à “normalidade”, ao apontar competências directamente relacionadas com a leitura, visto não pertencer às áreas acima referidas, verifica-se que os professores que a leccionam estão conscientes da transversalidade da língua portuguesa através do currículo e do facto de que a sua aprendizagem não se pode confinar aos limites da disciplina de Língua Portuguesa, devendo ser abrangente e partilhada por todas as disciplinas do currículo.

Centrando-nos novamente nos dados relativos às disciplinas de Inglês e Francês recolhidos a partir dos PCTs por nós analisados, verificámos ainda a existência de algumas competências comuns às duas escolas, além daquelas já discutidas: **Formular e averiguar hipóteses** (Inglês e Francês) e **Interpretar um texto a partir das categorias gramaticais** (Inglês). Estas competências estão directamente relacionadas com a nossa macrocategoria *Compreensão na leitura*, com as categorias *Apreensão das ideias do texto* e *Identificação das ideias principais do texto* e ainda com as subcategorias *Antes*, *Durante* e *Após a leitura*, no caso da competência **Formular e averiguar hipóteses**, e apenas com as subcategorias *Durante* e *Após a leitura*, no que respeita a competência **Interpretar um texto a partir das categorias gramaticais**.

A Escola B apresenta mais competências específicas na disciplina de Francês relacionadas com as categorias acima referidas e também com a categoria *Identificação da estrutura do texto*, como, por exemplo, **Compreender o sentido global de um texto**.

Para esta mesma escola, salientamos ainda a competência **Seleção da informação**, comum às duas disciplinas, dada a importância do seu desenvolvimento por todos os motivos por nós já apontados.

Desta análise podemos retirar algumas conclusões pertinentes para o nosso estudo:

- a Escola B apresenta uma maior uniformização nas duas disciplinas (Inglês e Francês) relativamente à Escola A;
- a disciplina de Francês desenvolve mais competências essenciais relacionadas com a leitura, quando comparada com a disciplina de Inglês, principalmente ao nível das categorias *Apreensão das ideias do texto* e *Identificação das ideias principais do texto* e das subcategorias *Durante* e *Após a leitura*, sendo mesmo a única que refere competências associadas à categoria *Identificação da estrutura do texto* e às subcategorias *Durante* e *Após a leitura*;
- a disciplina de Inglês é mais “rica” ao nível da macrocategoria *Interacção leitura/escrita*, pois apresenta mais competências a ela associadas;
- a Escola B pode caracterizar-se como mais consciente da transversalidade da língua portuguesa e da importância do desenvolvimento de competências associadas à compreensão na leitura no âmbito de outras disciplinas do currículo dos alunos, relativas ao ensino de línguas, visto que os seus PCTs apresentam mais competências essenciais relacionadas com o desenvolvimento de competências nesse domínio;
- note-se a quase ausência de competências associadas às categorias *Hábitos de leitura* e *Autonomia na leitura* e a todas as categorias da macrocategoria *Compreensão na leitura*, quando associadas à subcategoria *Antes da leitura*; estas competências são frequentemente associadas à motivação para a leitura, que é muitas vezes menosprezada, alegando os professores falta de tempo para se dedicarem ao seu desenvolvimento.

Este facto vai ao encontro das conclusões retiradas da análise dos dados relativos à disciplina de Língua Portuguesa, quando afirmámos que a subcategoria *Antes da leitura* era uma das menos trabalhadas, tendo sido alegados os mesmos motivos: a motivação para a leitura e a construção de previsões a partir de elementos do texto lido são actividades muitas vezes relegada para segundo plano, devido à alegada falta de tempo para o cumprimento dos

programas das disciplinas. Não esqueçamos, no entanto, que estamos perante disciplinas de Línguas (estrangeiras e materna), onde deveria ser notória a consciencialização para a importância da leitura, por todos os motivos já por nós mencionados.

Nesta análise, é importante ainda debruçarmo-nos sobre a uniformidade ao nível das competências essenciais apresentada pela Escola B. Esta característica pode ser um indício do desenvolvimento de trabalho colaborativo por parte dos professores desta escola, neste caso ao nível do Departamento.

Referimos, uma vez mais, o estudo desenvolvido por Rómulo Neves (2004), em que os supervisores inquiridos apontaram para as vantagens de uma intensificação do trabalho colaborativo entre professores no processo de ensino/aprendizagem, considerando que só assim se desenvolvem projectos interdisciplinares e abordam conteúdos numa perspectiva transversal.

No entanto, a questão que aqui podemos colocar é a seguinte: será esta uniformização um indício do trabalho colaborativo ou indicará, pelo contrário, a ausência do mesmo?

A Escola B apresenta uma maior uniformização quando comparada com a Escola A somente a nível das competências, sejam elas gerais, transversais ou essenciais, ou seja, as diversas disciplinas referem as mesmas competências, independentemente do PCT em que se encontram inseridas.

Este facto pode ser um indício de trabalho colaborativo dentro do Departamento Curricular, mas pode também ser um indicador da ausência desse trabalho a nível de Conselho de Turma, podendo cada professor não ter adaptado as competências a desenvolver à turma em questão, preferindo aplicar aquelas já definidas em Departamento, directamente seleccionadas dentre as que são referidas nos documentos oficiais do Ministério da Educação. Será isto trabalho colaborativo?

Nesta perspectiva, a não uniformização da Escola A pode ser vista como um indicador do trabalho colaborativo no Conselho de Turma. Isto é, pode levar-nos a concluir que cada professor adaptou as várias competências essenciais da

sua disciplina às turmas em questão, sendo realizado um verdadeiro trabalho de pares assente num conhecimento claro das características de cada turma.

Nos PCTS analisados, relativamente às restantes disciplinas – Ciências Naturais, Matemática, Ciências Físico-Químicas, Educação Visual, Educação Tecnológica, Educação Física, Educação Moral Religiosa e Católica – e áreas curriculares não disciplinares – Área de Projecto, Formação Cívica e Estudo Acompanhado –, não é mencionada qualquer competência essencial que possa ser associada ao desenvolvimento de competências associadas à compreensão na leitura.

Conclui-se, portanto, que os professores destas áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) ainda as consideram como impermeáveis às influências exteriores, com fronteiras rígidas e muito bem definidas. Os conceitos de interdisciplinaridade e transversalidade não fazem ainda parte do universo destes docentes, não permitindo, assim, que contactem com outras realidades que podem enriquecer as suas práticas lectivas e aumentar o sucesso dos seus alunos.

É de notar, novamente, a carência de formação destes profissionais, a quem o Ministério não deu oportunidade de actualização, fornecendo as acções de formação necessárias que permitissem pôr em prática as directrizes emanadas pelo mesmo. Apesar de existirem instituições do ensino superior que poderão preencher esta lacuna, esta opção não poderá ser generalizada, devido às condicionantes geográficas e ao facto destas formações serem muito longas e exigirem trabalhos, por vezes, incompatíveis com a condição de trabalhador/estudante.

5.2.2.2. Indicações relativas aos objectivos

Antes de mais, convém assinalar que, nas duas escolas, os PCTs só propõem objectivos para duas das áreas curriculares não disciplinares: o Estudo Acompanhado e a Área de Projecto.

As razões pelas quais eles não são referidos para as restantes áreas curriculares foram já mencionadas aquando a análise dos dados relativos à

disciplina de Língua Portuguesa. Resumidamente: não distinção entre objectivos e competências, existindo a percepção de que os primeiros são substituídos pelas segundas, resultando da definição pouco clara de ambos os conceitos, devido à falta de formação já tantas vezes mencionada.

Além disso, é evidente a diferença de estatuto que os professores atribuem às áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, uma vez que para estas últimas a definição de objectivos não constitui qualquer problema, enquanto que no âmbito das áreas disciplinares os docentes manifestam dificuldades na definição de objectivos, confundindo-os com competências e substituindo, frequentemente um termo por outro.

Note-se, também, a dificuldade de encarar as disciplinas como áreas disciplinares, ou seja, uma disciplina não é estanque, outros conhecimentos são pertinentes e interligam-se na sua área. Por isso, a passagem de Grupo Disciplinar, no âmbito da organização da estrutura escolar, para Departamento Curricular. No entanto, esta lógica interdisciplinar não se impôs ainda no universo docente.

Além disso, nestas duas áreas curriculares não disciplinares, são poucos os objectivos referidos que podemos associar ao domínio da compreensão na leitura. Assim, dos vários referidos, retivemos apenas os seguintes: **Adquirir competências de pesquisa, Promover o gosto pela leitura, Seleccionar a informação pertinente e Adquirir competências de produção textual.**

Durante a análise, foi possível relacionar estes objectivos com vários elementos da nossa grelha. Assim, associámos:

- o objectivo **Adquirir competências de pesquisa**, às macrocategorias *Hábitos de leitura* e *Autonomia na leitura*, mas também à macrocategoria *Compreensão na leitura* e, dentro desta, às categorias *Apreensão das ideias do texto* e *Identificação das ideias principais do texto* e às subcategorias *Antes, Durante e Após a leitura*;
- o objectivo **Promover o gosto pela leitura**, às macro-categorias *Hábitos de leitura* e *Autonomia na leitura*;

- o objectivo **Seleccionar a informação pertinente**, à macrocategoria *Compreensão na leitura*, à categoria *Identificação das ideias principais do texto* e às subcategorias *Durante e Após a leitura*;
- por fim, o objectivo **Adquirir competências de produção textual e Promover o gosto pela escrita** à macrocategoria *Interacção leitura/escrita*.

Estes objectivos estão de acordo com as estratégias/actividades seleccionadas para os desenvolver (como veremos na etapa seguinte desta análise).

5.2.2.3. Indicações relativas às estratégias/actividades

No que diz respeito às estratégias/actividades, para as áreas curriculares não disciplinares – Estudo Acompanhado, Formação Cívica e Área de Projecto – são mencionadas algumas que podem, efectivamente, promover o desenvolvimento de competências relacionadas com a compreensão na leitura, estando de acordo com os objectivos formulados para o Estudo Acompanhado e a Área de Projecto.

As estratégias/actividades mencionadas para as restantes disciplinas são comuns a todas elas e vão, praticamente, ao encontro daquelas definidas para as áreas curriculares não disciplinares.

No entanto, se para essas áreas foram formulados objectivos, para as restantes disciplinas isso não aconteceu. Assim, fica-se com a sensação de que, nesse caso, essas estratégias visam somente o desenvolvimento da competência transversal **Métodos de trabalho e estudo**, não sendo mencionada qualquer estratégia para a operacionalização das competências específicas, exactamente como no caso da disciplina de Língua Portuguesa. Recordamos as razões acima apontadas: difícil afastamento dos documentos emanados do Ministério, dificultando a reflexão para uma articulação entre todos os elementos da planificação que facilite o processo de ensino/aprendizagem.

As estratégias/actividades comuns a todas as disciplinas são: **Actividades de leitura**, isto é, exercícios de motivação para a leitura, como a criação de uma Biblioteca de Turma, leitura em voz alta, etc. (50%, para a Escola A); **Exercícios**

de descodificação da mensagem, que pressupõem uma análise mais profunda do texto (100%, para a Escola A, e 50%, para a Escola B); **Produção textual** (60%, para a Escola A).

Na nossa análise, associámos as **Actividades de leitura** às macrocategorias *Hábitos de leitura* e *Autonomia na leitura*.

Relacionámos as **Actividades de pesquisa** com a macrocategoria *Compreensão na leitura* e, dentro desta, com as categorias *Apreensão das ideias do texto* e *Identificação das ideias principais do texto* e com as subcategorias *Antes, Durante* e *Após a leitura*.

Os **Exercícios de descodificação da mensagem** foram associados à macrocategoria *Compreensão na leitura*, às categorias *Apreensão das ideias do texto* e *Identificação das ideias principais do texto* e às subcategorias *Durante* e *Após a leitura*.

Por fim, a **Produção textual** insere-se na macrocategoria *Interacção leitura/escrita*.

Apesar das actividades/estratégias mencionadas que promovam o desenvolvimento de competências associadas à leitura não serem em grande número, pensamos que são significativas, uma vez que contemplam todas as macrocategorias da nossa grelha de análise.

No entanto, por outro lado, será o seu reduzido número um indício de que estas actividades foram referidas somente para “constar no papel”? A construção de um Projecto Curricular de Turma que promova a interdisciplinaridade e, principalmente, a transversalidade da língua portuguesa (pilar do Projecto da Gestão Flexível do Currículo) é obrigatória na Reorganização Curricular do Ensino Básico. Mas passará este projecto à prática?

No caso das áreas curriculares não disciplinares, como foi já acima referido, as estratégias/actividades são praticamente as mencionadas para todas as outras disciplinas, à excepção das **Actividades de Pesquisa** e da **Interpretação textual**, referidas somente por estas áreas curriculares.

No entanto, elas não se distribuem de igual forma numa e noutra escola.

Assim, na Escola A, o Estudo Acompanhado assume uma especial relevância. É suficiente observar a mancha gráfica do Quadro 5 – Análise Global do contributo de outras áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) para o domínio da língua portuguesa nos Projectos Curriculares de Turma da Escola A – para verificar a justeza desta observação. Com efeito, através desse quadro, pode-se constatar que se propõe a realização de todas as actividades mencionadas nos espaços lectivos dedicados ao Estudo Acompanhado, atingindo-se mesmo os 90% no que se refere à actividade da **Produção textual**. É ainda referida uma outra actividade – **Interpretação textual** (que, mais uma vez, implica actividades mais específicas que permitam conduzir à interpretação de um texto em todos os seus aspectos) – que nós associámos a todas as categorias da macrocategoria *Compreensão na leitura*.

Na Escola B, a área do Estudo Acompanhado não refere qualquer tipo de estratégia/actividade.

A Área de Projecto assume uma predominância evidente na Escola B, visto que só esta área curricular é que propõe **Actividades de pesquisa** (10%) – que nós relacionámos com a macrocategoria *Compreensão na leitura* e, dentro desta, com as categorias *Apreensão das ideias do texto* e *Identificação das Ideias principais do texto* e com as subcategorias *Antes*, *Durante* e *Após a leitura* – e actividades de **Produção textual** (100%). Na Escola A, são propostas as mesmas actividades para esta área curricular, mas com uma frequência inferior (70%, para as **Actividades de pesquisa**, e 60%, para as actividades de **Produção textual**). Além disso, no que se refere a estas actividades, a Área de Projecto é, por vezes, acompanhada pelas outras áreas curriculares não disciplinares, o que esbate a sua relevância.

A Formação Cívica surge com uma maior timidez, quando comparada com as outras áreas curriculares não disciplinares, mas é a única a propor **Actividades de leitura**, nos PCTs da Escola B (100%). Na Escola A, propõe algumas actividades de **Produção textual** (em 70% dos PCTs) e, relativamente às **Actividades de pesquisa**, só um dos PCTs (10%) propõe actividades nesta área.

É curioso observar que estas áreas curriculares não disciplinares propõem estratégias/actividades que nós associámos às macrocategorias *Hábitos de leitura* e *Autonomia na leitura* e também à macrocategoria *Compreensão na leitura*, considerando, relativamente a esta última, as categorias *Apreensão das ideias do texto* e *Identificação das ideias principais do texto* na subcategoria *Antes da leitura*, que correspondem exactamente aos aspectos menos explorados pelas disciplinas no âmbito das competências específicas.

Este facto, associado à ambiguidade de certas estratégias/actividades (como por exemplo, as actividades de **Interpretação de texto** mencionadas nos PCTs da Escola A pela área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado) e à ausência de estratégias/actividades das diferentes disciplinas que promovam as competências específicas por elas mencionadas, vem, novamente, ao encontro da ideia da inexistência de trabalho colaborativo entre professores. Só através desse trabalho seria possível proceder a uma eficaz articulação entre as diferentes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, e à operacionalização de todas as competências com a intenção de as desenvolver. Embora se verifique a presença nestes PCTs das noções de transversalidade e interdisciplinaridade, a falta de coesão do corpo docente e, principalmente, a concentração nos conteúdos específicos de cada disciplina afastam qualquer forma de operacionalização dessas intenções.

5.2.2.4. Indicações relativas à avaliação

As actividades de avaliação mencionadas são também pouco numerosas e pouco esclarecedoras sobre as intenções de avaliação dos professores.

Na Escola A, as disciplinas de Ciências Naturais (50%) e de Educação Tecnológica (10%) referiram a **Avaliação da participação escrita** através, principalmente, de testes escritos, que nós relacionámos com a macrocategoria *Interacção leitura/escrita*.

Este pormenor afigura-se-nos curioso por se tratar de duas disciplinas que até então não tinham apresentado qualquer indicação pertinente para o nosso estudo.

Além disso, esta avaliação aparece um pouco desfasada do actual contexto de ensino-aprendizagem e completamente tradicionalista, ignorando-se outras formas de avaliação, diferentes e mais eficazes.

Na Escola B, a Área de Projecto menciona a **Avaliação da competência de seleccionar a informação essencial** (100%) através da aquisição de métodos de trabalho, que nós associámos à macrocategoria *Compreensão na leitura*, à categoria *Identificação das ideias principais do texto* e às subcategorias *Durante* e *Após a leitura*. Menciona ainda a **Avaliação da aplicação das estruturas próprias da língua portuguesa** (100%), através da correcta utilização da língua portuguesa, que relacionámos com a macrocategoria *Interacção leitura/escrita*.

Neste caso, as referências à avaliação parecem muito ambíguas, sem especificação do que vai ser avaliado e da forma como se vai proceder a essa avaliação.

5.2.1.5. Indicações relativas aos conteúdos

Constam ainda da nossa grelha duas colunas que ficaram sem preenchimento em ambas as escolas, relativamente às restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, sendo uma delas a coluna dos conteúdos.

Note-se que todas as disciplinas referiram os conteúdos temáticos a abordar nos seus planos disciplinares que foram associados aos PCTs. No entanto, nenhum dos conteúdos mencionados se relacionava com o desenvolvimento de competências no âmbito da compreensão na leitura.

Verifica-se, novamente, um desfasamento nas planificações, uma vez que as disciplinas de História, Geografia, Inglês e Francês mencionaram competências específicas que se associavam à leitura. As razões para este facto foram já apontadas anteriormente: falta de articulação entre os vários elementos dos planos das disciplinas, denunciando uma falta de formação e um alheamento relativamente àquilo que se pretende com a aplicação desta reforma; ausência de

interdisciplinaridade; dificuldades na operacionalização do conceito de transversalidade.

5.2.1.6. Indicações relativas ao material

À semelhança do que acontece para a disciplina de Língua Portuguesa, não existe qualquer referência ao material a utilizar nas aulas das restantes áreas curriculares e nas actividades das áreas curriculares não disciplinares. Pressupõe-se que tal acontece pelos mesmos motivos: a utilização de materiais tradicionais, como o manual, e de outros materiais que se apresentam em anexo a estes, disponibilizados pelas editoras.

Estas colocam também ao serviço dos professores diversos guias de exploração das áreas curriculares não disciplinares, frequentemente seguidos pelo professor, sendo, muitas vezes, o único material de apoio utilizado pelo mesmo.

No entanto, para estas áreas curriculares, devido às actividades/estratégias sugeridas nos PCTs analisados (leitura de excertos do Regulamento Interno e criação de uma biblioteca de turma, por exemplo), seria normal aparecer a referência ao material utilizado nestas actividades. Mas a verdade é que tal facto não se verifica.

O material continua, assim, a ser considerado um elemento de menor importância, não se reflectindo sobre a importância da sua adequação ao processo de ensino/aprendizagem.

5.2.3. Conclusões decorrentes da análise dos Projectos Curriculares de Turma

5.2.3.1. Tendo em conta as categorias contempladas neste estudo

Da análise de todos os PCTs, retirámos algumas conclusões que nos parecem fundamentais para o nosso estudo, quer no que diz respeito ao **contributo da Língua Portuguesa para o sucesso escolar nas outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares**, quer relativamente ao

contributo das outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, para o domínio da língua portuguesa. Parte-se do princípio de que esses contributos ajudarão o aluno a integrar-se no seu meio sócio-cultural e fornecer-lhe-ão armas essenciais para o seu sucesso enquanto cidadão inserido numa sociedade em constante evolução e que exige uma permanente actualização.

Os planos relativos à disciplina de Língua Portuguesa, incluídos nos diversos PCTs analisados, apresentam os mesmos elementos que os planos propostos para as restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares: competências gerais, transversais e específicas, objectivos, estratégias/actividades, avaliação, conteúdos e material.

A correspondência entre estes elementos e as macrocategorias, categorias e subcategorias, que também constam da grelha a partir da qual foi feita a análise dos PCTs, é praticamente idêntica para a disciplina de Língua Portuguesa e para as restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares.

Constituem excepção as competências específicas (em alguns casos) e os conteúdos, sendo as diferenças mais evidentes no que se refere a este último elemento.

Após estas constatações de ordem geral, vamos passar à apresentação de conclusões mais detalhadas.

A) Competências contempladas

A partir da análise das competências – gerais, transversais e específicas – apresentadas nos PCTs recolhidos, foi possível tirar algumas conclusões importantes relativamente às dimensões da compreensão na leitura tidas em conta na grelha utilizada neste estudo.

Antes de procedermos à apresentação das conclusões retiradas da análise das competências, é preciso informar o leitor de que, ao falarmos das outras disciplinas, a propósito das competências específicas, nos estamos a referir às disciplinas de Inglês, Francês, História e Geografia, uma vez que as restantes não mencionam, nos seus planos, qualquer competência específica que desenvolva a

compreensão na leitura. Não se verifica, nas restantes disciplinas, a consciência de que a transversalidade da língua portuguesa “poderia representar um caminho sugestivo, uma fissura no sistema tradicional para a construção progressiva de uma nova escola.” (Ramos, 2002:44).

Relativamente às áreas curriculares não disciplinares, estas não fazem qualquer referência ao desenvolvimento de competências. Pressupõe-se que, para a operacionalização destas áreas curriculares, os professores se apoiam nos guias de exploração elaborados por diversas editoras, pois estes encontram-se estruturados de acordo com os objectivos que se pretende atingir com as diversas actividades desenvolvidas nestas áreas e não com as competências que se pretende desenvolver.

Prosseguindo a apresentação das conclusões da análise dos PCTs, interessa assinalar que uma diferença evidente é o facto dos planos relativos à disciplina de Língua Portuguesa contemplarem mais **competências específicas** associadas às macrocategorias *Hábitos de leitura* e *Autonomia na leitura* – **Desenvolver a autonomia na leitura** e **Motivar para a leitura**, por exemplo –, quando comparados com os das restantes disciplinas.

Mas, na disciplina de Língua Portuguesa (como no ensino/aprendizagem de qualquer língua), deve ser adoptada a postura de que é fundamental a promoção dos hábitos de leitura, para que o aluno se torne um leitor autónomo e possa ter mais probabilidades de sucesso nas outras disciplinas e na sua integração social. E esta deve ser uma postura constante nesta disciplina, uma vez que a LEITURA é um dos domínios a desenvolver no seu processo de ensino/aprendizagem.

Embora de uma forma muito mais limitada, estas macrocategorias encontram também expressão nas outras disciplinas acima referidas (História, Geografia, Inglês e Francês), sobretudo na disciplina de Francês.

Esta conclusão vai ao encontro dos resultados obtidos por Rómulo Neves (2004: 166), no seu estudo sobre as representações de supervisores de Português no 3º Ciclo do ensino básico relativas a diversos aspectos da transversalidade da língua portuguesa. Como já foi dito, quando referem o

contributo de outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, para o sucesso na aprendizagem da língua portuguesa, estes supervisores indicam principalmente as da área de Línguas Estrangeiras e a disciplina de História como continuadoras do trabalho desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa.

No que diz respeito às outras macrocategorias, categorias e subcategorias da nossa grelha, as correspondências entre estas e as competências que figuram nos PCTs por nós analisados é semelhante para a Língua Portuguesa e para as restantes disciplinas.

Assim, em todas as disciplinas acima referidas (Língua Portuguesa, História, Geografia, Inglês e Francês) são trabalhadas as macrocategorias *Compreensão na leitura* e *Interacção leitura-escrita*.

Mas, no que diz respeito à *Compreensão na leitura*, nem todas as categorias e subcategorias são tratadas de forma igual: a categoria *Identificação da estrutura do texto* e a subcategoria *Antes da leitura* não são normalmente contempladas através das competências referidas nos PCTs analisados, quer pela disciplina de Língua Portuguesa, quer pelas restantes disciplinas e áreas curriculares não disciplinares.

No caso das **competências gerais e transversais**, não existe na realidade qualquer competência que vá ao encontro destas categoria e subcategoria.

Relativamente às **competências específicas**, na disciplina de Língua Portuguesa e na disciplina de Francês, estas categorias encontram correspondência, mas de uma forma ambígua, visto que a competência referida é **Desenvolver a competência de leitura**, que se encaixa nas macrocategorias *Hábitos de leitura* e *Autonomia na leitura* e em todas as categorias e subcategorias da macrocategoria *Compreensão na leitura*. Na disciplina de Inglês, quer a categoria, quer a subcategoria em questão não encontram qualquer correspondência. Nas disciplinas de História e Geografia, encontrámos algumas competências que vão ao encontro das categorias *Apreensão das ideias do texto* e *Identificação das ideias principais do texto* e da subcategoria *Antes da leitura*. Mas não existe qualquer referência à categoria *Identificação da estrutura do texto*.

Devido ao importante papel que o conhecimento do tipo de texto e da sua estrutura podem desempenhar na identificação do seu assunto e das suas ideias essenciais, a categoria *Identificação da estrutura do texto* deveria ser mais explorada pelas diversas disciplinas.

Que tal facto não se verifique nas restantes disciplinas pode ser compreensível, uma vez que estes aspectos costumam ser considerados como domínio exclusivo das línguas, apesar de muitas dessas disciplinas utilizarem estruturas textuais com características bem determinadas para o desenvolvimento das suas competências específicas, como é o caso, por exemplo, dos relatórios de actividades experimentais levadas a cabo em disciplinas da área das Ciências, frequentemente considerados, pelos professores, como um elemento de avaliação.

Mas que até mesmo as próprias disciplinas de línguas, principalmente a Língua Portuguesa, não a considerem como um elemento fundamental para desenvolver a compreensão na leitura, não é compreensível.

Talvez este facto se verifique devido ao pouco esclarecimento, e consequente confusão que rodeia o conteúdo das tipologias textuais. Muitas vezes, os próprios professores têm muitas dúvidas acerca deste assunto e pouca informação para as esclarecer, visto que as disparidades se verificam logo num dos documentos principais de apoio aos professores – os próprios programas e, por conseguinte, os manuais das disciplinas –, onde os diversos tipos de texto, para o ensino básico, aparecem referenciados de forma pouco esclarecedora. Nestes documentos é atribuída, frequentemente, a classificação de “texto em prosa” e “texto em verso”, referindo-se às tipologias textuais, não especificando se se trata de texto narrativo, dramático ou lírico.

Mas outras explicações podem também ser possíveis, como, por exemplo, a dificuldade que os professores muitas vezes revelam em operacionalizar as directrizes dos programas emanados do Ministério de Educação, devido à falta de formação e reflexão que auxilie a operacionalizar essas directrizes, ou mesmo à obsessiva “falta de tempo para cumprir os programas”, que obriga, muitas vezes, a fazer uma selecção das competências a desenvolver naquele ano lectivo.

Devido à extensão dos conteúdos programáticos, a desenvolver num ano lectivo, indicados pelos programas das respectivas áreas disciplinares, que não contemplam outras condicionantes (como por exemplo, actividades extra-curriculares, ou mesmo, a realização de uma actividade dentro da sala de aula que ocupe mais tempo que o previsto ou até as constantes actividades de consolidação de conhecimentos que dependem do ritmo de aprendizagem dos alunos, etc.), os professores são obrigados, frequentemente, a seleccionar conteúdos que desenvolvam certas competências que consideram mais importantes em detrimento de outros. Esta selecção é muitas vezes baseada nos conteúdos que são objecto de avaliação nos Exames Nacionais ou, então, em critérios privados definidos pelo docente ou pelo Departamento ou Conselho de Turma, caso os professores trabalhem em pares.

Neste contexto, como foi já comprovado, a estrutura textual é um conteúdo que é muitas vezes abandonado em prol de outros considerados mais importantes.

Esta falta de tempo pode também ser uma das explicações possíveis para as omissões relativas à subcategoria *Antes da leitura*. Esta subcategoria pressupõe actividades de motivação para a leitura, exigindo uma certa dedicação, levando a que, num tempo tão escasso para cumprir uma planificação tão extensa, não possam ser dedicados espaços lectivos a este elemento.

Quanto às actividades relacionadas com as previsões sobre o conteúdo, a partir de elementos do texto lido, são pouco desenvolvidas devido ao facto dos professores não se encontrarem muito sensibilizados para a importância desta estratégia, quando, de facto, ela é frequentemente utilizada no nosso dia a dia. Ao escolher um livro, por exemplo, os pressupostos tecidos a partir da leitura do livro condicionará a nossa opção.

Salienta-se, no entanto, que as actividades de formulação de hipóteses para posterior confirmação durante e após a leitura constam das formas de operacionalização apresentadas nos programas de Língua Portuguesa. O facto dos professores destas turmas não as mencionarem revela a pouca importância

que estes lhes atribuem para o desenvolvimento de competências associadas à compreensão na leitura.

Chama-se a atenção do leitor para o facto desta subcategoria – *Antes da leitura* – encontrar, frequentemente, correspondência nas disciplinas de História e Geografia.

Na disciplina de Geografia, a competência essencial **Formular e averiguar hipóteses** relaciona-se com o “Formular e responder a questões geográficas (Onde se localiza? Como se distribui? Porque se distribui deste modo?)”. Estas questões pretendem que os alunos consigam localizar-se temporal e espacialmente e os professores consideram imprescindível que estes passem por um processo de reflexão acerca da importância destes conhecimentos.

Na disciplina de História, aparecem frequentemente referidas as competências essenciais **Descodificar a mensagem** e **Realizar pesquisas**. A primeira encontra correspondência em “Tratamento da informação” e a segunda relaciona-se com “Utilização de fontes”. Quer para a utilização das fontes correctas para uma pesquisa, quer para o tratamento adequado da informação seleccionada, é necessário proceder a um trabalho exaustivo *Antes da leitura*, evitando trabalhar informação não pertinente para o assunto em questão.

Verifica-se que os professores que leccionam estas disciplinas estão conscientes da transversalidade da língua portuguesa através do currículo e do facto de que a sua aprendizagem não se pode confinar aos limites da disciplina de Língua Portuguesa, devendo ser abrangente e partilhada por todas as disciplinas do currículo.

Contrastando com a categoria *Identificação da estrutura do texto* e com a subcategoria *Antes da leitura*, salientamos as categorias *Apreensão das ideias do texto* e *Identificação das ideias principais do texto* associadas às subcategorias *Durante* e *Após a leitura* como sendo as mais contempladas pelas diversas competências referidas nos PCTs analisados.

Note-se que este facto revela a consciência de que é fundamental para o aluno atingir uma autonomia razoável no domínio da compreensão na leitura, para que lhe seja possível identificar, seleccionar e apreender as informações

realmente pertinentes para o sucesso no processo de ensino/aprendizagem e, consequentemente, para uma melhor integração sócio-profissional. É-nos, assim, permitido concluir que todas estas competências convergem para as duas grandes metas do sistema educativo, já anteriormente mencionadas: sucesso no processo de ensino/aprendizagem e melhor integração sócio-profissional.

Constam também dos PCTs, no que se refere às diversas disciplinas, algumas competências específicas associadas à macrocategoria *Interação leitura/escrita*. Este facto vai ao encontro da consciência de que o insucesso dos alunos é uma consequência de uma má compreensão dos enunciados escritos e de uma deficiente prática da escrita, onde são diagnosticadas dificuldades como a incapacidade de resumir e expor as ideias principais de forma ordenada e coerente.

Segundo Isabel Menezes e Cristina Manuela Sá (2004: 62), “o deficiente domínio destas duas competências, (leitura e escrita) por parte dos alunos, gera níveis elevados de insucesso escolar”. Na perspectiva destas duas autoras, o género e/ou o tipo de texto assumem um papel fundamental na articulação da leitura e da escrita.

Sublinhamos, mais uma vez, a necessidade urgente de trabalhar a estrutura do texto, pois, se as práticas de escrita correspondessem às práticas de leitura, isto é, se os alunos identificassem a estrutura do texto lido e conhecessem as suas características, era sem dúvida mais fácil produzir textos com essa mesma estrutura.

Assim, quando se trabalha, por exemplo, o texto dramático, a estrutura deste género textual deve ser bem trabalhada e as práticas de escrita trabalhadas devem assentar nesta mesma estrutura, sendo possível aos alunos concretizar produções escritas do mesmo género dos textos analisados, para melhor interiorizarem a estrutura do texto.

Em suma, a partir da análise das competências apresentada nos PCTs recolhidos, quer para a disciplina de Língua Portuguesa, quer para as restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, verifica-se que:

- nem sempre parece pertinente considerar a compreensão na leitura como uma dimensão importante na leccionação, o que evidencia algumas dificuldades no que se refere à visão clara do que é a transversalidade da língua portuguesa;
- há algumas irregularidades na atenção dispensada a cada uma das dimensões da compreensão na leitura consideradas na grelha de análise usada neste estudo, o que nos leva a considerar também que há dúvidas relativas à transversalidade da língua portuguesa especificamente associada a este domínio.

B) Indicações relativas aos objectivos

Não há qualquer referência a objectivos, quer na disciplina de Língua Portuguesa, quer nas restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares. Constituem excepção as áreas curriculares não disciplinares de Estudo Acompanhado e Área de Projecto.

Como já foi dito, pensamos que este facto é uma consequência da ambiguidade que rodeia o conceito de *competência* no interior do corpo docente. As competências designam a mesma realidade que os objectivos? Podemos substituir os objectivos anteriormente existentes pelas modernas competências? Estas são questões com as quais nos deparamos frequentemente e que, muitas vezes, continuam sem resposta, pois os professores não sentem ainda o apelo necessário à formação para resolver estas e muitas outras questões relacionadas com a Gestão Flexível do Currículo.

Além disso, é evidente a diferença de estatuto que os professores atribuem às disciplinas e às áreas curriculares não disciplinares, patente no facto de para estas últimas a definição de objectivos não constitui qualquer problema.

Este facto encontra uma explicação possível, se analisarmos os documentos de apoio elaborados pelas diferentes editoras para a operacionalização das áreas curriculares não disciplinares: estes estão estruturados por objectivos e não por competências. Como não existe uma

reflexão aprofundada, não há qualquer adaptação e adequação destes materiais de apoio às turmas em questão.

Aliás, a articulação entre as disciplinas e as novas áreas curriculares não disciplinares não é um dos pontos fortes destes PCTs. Aparentemente, não existe a consciência de que “as novas áreas assumem uma importância fundamental, porque podem ser o elo de ligação entre os saberes das novas disciplinas, tornando assim as aprendizagens mais significativas.” (Abrantes, 2001c: 212). Evidencia-se, mais uma vez, a distinção entre trabalhar numa área curricular e não numa disciplina, a dificuldade em sair dos conceitos e dos conhecimentos inerentes à nossa disciplina para uma área onde a interajuda e o trabalho colaborativo deveriam ser encarados como uma mais valia para todo o processo de ensino/aprendizagem.

Resumindo a análise dos objectivos indicados nos PCTs recolhidos, para a disciplina de Língua Portuguesa, para as restantes disciplinas e para as áreas curriculares não disciplinares, verifica-se que:

- nem na Língua Portuguesa, nem nas restantes disciplinas são mencionados quaisquer objectivos, o que indicia a não distinção entre objectivos e competências no âmbito dessas disciplinas;
- não há uma articulação rigorosa entre as diversas disciplinas e as áreas curriculares não disciplinares que favoreça o processo de ensino/aprendizagem, uma vez que só nas áreas curriculares não disciplinares são referidos objectivos e estes não apresentam qualquer correspondência com as áreas curriculares disciplinares.

C) Indicações relativas às estratégias/actividades

As referências a estratégias/actividades, quer para a disciplina de Língua Portuguesa, quer para as restantes disciplinas, estão associadas somente ao desenvolvimento das competências transversais que são comuns a todas as disciplinas: **Métodos de trabalho e de estudo.**

Em consequência deste facto, as estratégias/actividades mencionadas são também semelhantes em todas as disciplinas. Não há assim referência a qualquer uma que operacionalize as competências específicas apontadas.

O desfasamento criado ao apontar competências específicas e não mencionar actividades/estratégias que possam contribuir para a sua operacionalização é o resultado da estreita ligação dos professores aos documentos emanados do Ministério da Educação, sendo assim difícil criar a distância necessária ao processo de adequação, flexibilidade e operacionalização necessárias perante o cenário específico de cada turma.

Observamos, assim, mais uma vez, a uma não distinção entre objectivos e competências, persistindo a ideia de que os primeiros são substituídos pelas segundas, sendo anulado o conceito de *objectivos*.

Esta confusão surge devido à ausência de formação e de uma reflexão adequada, quer dos documentos emanados pelo Ministério da Educação, quer do processo de desenvolvimento curricular de cada professor, originando um desconhecimento de como se deve proceder à operacionalização de competências.

Desta forma, é difícil seleccionar as estratégias/actividades adequadas a cada turma para desenvolver as competências específicas pretendidas em cada aluno.

Veiga Simão (2002b) corrobora esta opinião, ao referir que um dos principais obstáculos à implementação deste projecto é a dificuldade em articular as estratégias de aprendizagem de cada disciplina com as estratégias gerais, independentes de cada um dos domínios do conhecimento. Esta articulação é fundamental e imprescindível, pois só desta forma se podem “definir experiências de aprendizagem que conduzam ao desenvolvimento das competências transversais.” (Simão, 2002b: 32).

Estamos perante a dificuldade em operacionalizar a transversalidade da língua portuguesa. Segundo Rómulo Neves (2004: 75-77), o desconhecimento por parte dos docentes das múltiplas vantagens dessa transversalidade e das formas de a operacionalizar, a ausência de uma formação antecipada que

possibilite a aplicação da Reorganização Curricular do Ensino Básico, a reticência relativamente ao trabalho colaborativo, a falta de material de apoio centrado nesta temática, a não verificação das práticas lectivas por organismos competentes e a indisponibilidade mental, simplesmente, são alguns dos factores que condicionam a operacionalização da transversalidade da Língua Portuguesa.

Mais uma vez, as áreas curriculares não disciplinares distinguem-se, pois mencionam estratégias/actividades concordantes com os objectivos estabelecidos. Consideramos esta constatação como mais uma manifestação da diferença de estatuto atribuída às disciplinas e áreas curriculares não disciplinares, pelas razões acima apontadas.

É aqui também notória a falta de trabalho colaborativo, pois, se os planos das áreas curriculares não disciplinares são elaborados tendo em conta a articulação objectivos/estratégias e actividades e o mesmo não se passa nas disciplinas, é evidente que os professores não trabalham juntos, sendo cada um responsável pela sua disciplina e ficando a estruturação das áreas curriculares não disciplinares a cargo do professor responsável pela sua leccionação. Tal não deveria acontecer, tanto mais que a elaboração destas planificações é uma das funções de todo o Conselho de Turma.

Apesar das actividades/estratégias mencionadas que possam promover o desenvolvimento de competências associadas à leitura não serem em grande número (quer as mencionadas pelas diferentes disciplinas para operacionalizar as competências transversais, quer as mencionadas pelas áreas curriculares não disciplinares), pensamos que são significativas, uma vez que contemplam todas as macrocategorias da nossa grelha de análise.

Por outro lado, na nossa opinião, este número reduzido pode explicar-se pela necessidade de apresentar “trabalho realizado”, sendo debitadas no papel algumas estratégias/actividades para que permaneçam registadas, mas sem, de facto, se investir verdadeiramente na reflexão sobre a sua adequação e a sua eficácia para proceder à operacionalização da transversalidade da língua portuguesa.

As conclusões que podemos retirar a partir da análise das referências a estratégias/actividades encontradas nestes PCTs são as seguintes:

- não são referidas estratégias/actividades tendo em vista o desenvolvimento das competências específicas apontadas pelas diferentes disciplinas; são só referidas as que podem contribuir para o desenvolvimento das competências transversais, sendo estas comuns a todas as disciplinas;
- no que se refere às áreas curriculares não disciplinares, verifica-se uma sintonia entre os objectivos referidos e as estratégias/actividades mencionadas, revelando-se assim, mais uma vez, uma contradição e falta de articulação entre estas áreas e as disciplinas, o que pressupõe ausência de trabalho colaborativo;
- apesar das estratégias/actividades referidas acabarem por contemplar todas as categorias da nossa grelha, são em número reduzido, o que indica uma repetição constante das mesmas actividades, se tivermos em consideração o facto de que se referem a todo o ano lectivo; além disso, não se verifica uma conformidade entre competências específicas, objectivos e estratégias/actividades; estes factos levam-nos a constatar que, talvez, estas actividades tenham sido mencionadas em Conselho de Turma, na altura da elaboração do PCT, mas não haja, da parte dos professores, uma verdadeira intencionalidade em operacionalizá-las.

D) Indicações relativas à avaliação

Nos PCTs analisados, só as disciplinas de Ciências Naturais e Educação Tecnológica e a área curricular não disciplinar de Área de Projecto apresentam actividades de avaliação.

Na Escola A, as disciplinas de Ciências Naturais e Educação Tecnológica referiram a **Avaliação escrita** (testes escritos e a valorização da participação escrita, respectivamente) que associámos à macro-categoria *Interacção leitura/escrita*.

Na Escola B, a área curricular não disciplinar de Área de Projecto mencionou a **Avaliação da competência de seleccionar a informação essencial** (Aquisição de métodos de trabalho) e a **Avaliação da aplicação das estruturas próprias da Língua Portuguesa** (Correcta utilização da Língua Portuguesa). A primeira, relacionámos com a macro-categoria *Compreensão na leitura* e, dentro desta, com a categoria *Compreensão na leitura* na subcategoria *Após a leitura*. A segunda, associámos à macro-categoria *Interacção leitura/escrita*.

Estas formas de avaliação revelam-se pouco esclarecedoras relativamente às intenções dos professores.

As restantes disciplinas não apresentam qualquer indicação relativa à avaliação.

Tanto a ausência de referências relativamente a este elemento da planificação, como as indicações apresentadas pelas disciplinas e área curricular acima mencionadas, levam-nos a concluir que serão utilizadas formas tradicionais de avaliação. Tal facto pressupõe que os professores irão cingir-se aos instrumentos tradicionais de avaliação: fichas formativas e testes de avaliação escritos. Os alunos serão assim sujeitos a uma avaliação sumativa no final de cada unidade didáctica incluída no programa, verificando-se se apreenderam ou não os conteúdos desenvolvidos na sala de aula.

Não são assim aplicados outros instrumentos de avaliação mais adequados a um processo de ensino/aprendizagem flexível e ajustado ao perfil dos alunos, como é o caso dos portfólios reflexivos e dos trabalhos de investigação.

Constata-se, assim, que estes professores não atingiram ainda o paradigma dialéctico e crítico, referido por Estrela e Rodrigues (1994). Neste paradigma, os comportamentos e acções sociais não dependem do próprio sujeito, são sim considerados tendo em conta o contexto onde se inserem e pelo qual são influenciados, verificando-se uma dependência entre o conhecimento e a acção. O professor assume um papel de parceiro, orientando os alunos de forma

prática, crítica e não impositiva, pois estes são, igualmente, agentes do processo educativo, e não simples objectos ou sujeitos.

Segundo Charles Hadji (1997), neste contexto, um outro tipo de avaliação ganha forma: gerada a partir da avaliação formativa, mas mais adequado ao “fazer aprender competências”, encontra-se a avaliação formadora. A sua principal diferença, face à avaliação formativa, consiste na compreensão das dificuldades de aprendizagem dos alunos e numa melhor gestão e diferenciação dessas aprendizagens por parte do professor, para que este conduza o próprio aluno a compreender e regular os seus processos cognitivos, colmatando assim as suas dificuldades. Falamos, então, de um processo de auto-avaliação reflectida e reguladora, com uma função “correctiva”.

Voltando às conclusões retiradas da análise dos PCTs, verifica-se, novamente, a dificuldade em operacionalizar a transversalidade da Língua Portuguesa, uma vez que esta disciplina pode contribuir para a diversificação das modalidades de avaliação em todas as disciplinas: portfólios reflexivos e trabalhos de investigação, por exemplo.

Concluimos que:

- os professores das diversas disciplinas e áreas curriculares dispensaram, na sua grande maioria, a referência à avaliação;
- as escassas referências a este elemento da planificação apontam para formas de avaliação tradicionais, colocando-os ainda no paradigma da racionalidade técnica;
- as formas de avaliação mencionadas e supostamente praticadas não promovem a transversalidade da língua portuguesa associada à compreensão na leitura, maximizando o seu potencial de forma a que os alunos se consciencializem da importância de ser um leitor efectivo, quer para o seu sucesso escolar, quer para a seu futuro extra-escolar

E) Indicações relativas aos conteúdos

Este é um dos parâmetros relativamente ao qual se observa uma grande diferença entre a disciplina de Língua Portuguesa e as restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares.

Antes de mais, convém salientar que, para a disciplina de Língua Portuguesa, são referidos conteúdos que podemos associar ao desenvolvimento de competências relacionadas com a compreensão na leitura, o que não acontece para as restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares.

Por outro lado, os conteúdos referidos para a disciplina de Língua Portuguesa podem ser relacionados com todas as macrocategorias e categorias da grelha utilizada neste estudo para análise dos PCTs.

No entanto, esta referência é ambígua e pouco reflectida, não se verificando uma correspondência directa entre competências e conteúdos. Não está claro como é que, por exemplo, o conteúdo “Texto narrativo” (ou um outro tipo de texto referido como conteúdo) poderá desenvolver competências associadas às categorias *Apreensão das ideias do texto*, *Identificação das ideias principais do texto* e *Identificação da estrutura do texto* combinadas com a subcategoria *Antes da leitura*.

Esta ambiguidade é, aliás, uma característica dos planos da disciplina de Língua Portuguesa que constam destes PCTs, conduzindo à reflexão de que a consciência da necessidade premente de transformar os nossos alunos em leitores autónomos para a sua sobrevivência na sociedade contemporânea, devido à necessidade de actualização permanente, não é uma prioridade para os professores desta disciplina. Estes não encaram a leitura como “uma prática potencialmente capaz de nos fazer aceder a outros modos de ver o mundo e de conhecer os outros e, nesse sentido, capaz de possibilitar uma melhor compreensão de nós próprios e dos contextos sociais que nos cercam”. (Castro, 1998: 41).

Os professores de Língua Portuguesa, assim como os das restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, não têm consciência do contributo

dos conteúdos leccionados nas suas áreas para o desenvolvimento de competências associadas à compreensão na leitura, possibilitando aos seus alunos um melhor conhecimento da sociedade e do sua própria personalidade, como afirma Rui Vieira de Castro.

Além disso, o facto desta ambiguidade se verificar no desenvolvimento de competências associadas à compreensão na leitura constitui mais um obstáculo à transversalidade da língua portuguesa, particularmente no que se refere à compreensão na leitura. Se a própria disciplina de Língua Portuguesa não considera como uma das suas prioridades o desenvolvimento de competências que, por todas as razões expostas principalmente no Capítulo 2 desta dissertação, são essenciais para o sucesso dos alunos na sua vida escolar e extra-escolar, será difícil os alunos serem leitores efectivos, quer na disciplina de Língua Portuguesa, quer nas restantes disciplinas.

É verdade que, nestes PCTs, para a disciplina de Língua Portuguesa são referidas algumas competências que promovem o desenvolvimento dos *Hábitos de leitura* e da *Autonomia na leitura*. No entanto, esta referência encontra-se isolada, pois, no que se refere a todos os outros elementos da planificação considerados na nossa grelha de análise, a ambiguidade e a falta de clareza caracterizam os planos desta disciplina.

É notória a falta de reflexão dos professores da disciplina. Apoiar-se em elementos que constam de documentos fornecidos pelo Ministério não constitui qualquer tipo de problema. Mas, quando é necessário adequar os conteúdos, por exemplo, às características das turmas em questão, manifestam-se dificuldades de operacionalização.

No que se refere a algumas das restantes disciplinas e áreas curriculares não disciplinares, verifica-se um desfasamento nas planificações. De facto, para as disciplinas de História, Geografia, Inglês e Francês, foram mencionadas competências essenciais que se associavam à leitura e, para as áreas curriculares de Estudo Acompanhado e Área de Projecto, foram referidos objectivos também associados à leitura, que não têm reflexo nas indicações relativas aos conteúdos. Mas, paralelamente, nos PCTs analisados, não são

referidos quaisquer conteúdos que possamos associar ao desenvolvimento das competências relacionadas com a compreensão na leitura seleccionadas para as disciplinas ou com os objectivos ligados a este domínio indicados para as áreas curriculares não disciplinares acima referidas.

Por exemplo, uma das competências específicas que as diversas disciplinas (principalmente as de História e Geografia) pretendem desenvolver, nas duas escolas, passa pela **Realização de pesquisas** e um dos objectivos que as áreas curriculares não disciplinares ambicionam atingir, também nas duas escolas, é a **Aquisição de competências de pesquisa**. No entanto, não nos é fornecida qualquer indicação de quais são os conteúdos trabalhados para o desenvolvimento desta competência e para a consecução deste objectivo.

Pensamos que, na base da ambiguidade dos conteúdos indicados para a disciplina de Língua Portuguesa e do desfasamento assinalado para as restantes disciplinas e áreas curriculares não disciplinares acima referidas, se encontram as mesmas razões. Estas prendem-se com a falta de articulação entre os vários elementos dos planos das disciplinas, denunciando uma ausência de reflexão acerca da adequação e adaptação dos programas ao processo de ensino/aprendizagem, tendo em conta as características dos alunos e uma falta de formação neste domínio. Parece-nos também que, se existisse mais trabalho colaborativo entre os professores, quer a nível do Departamento Curricular, quer a nível do Conselho de Turma, esse processo seria mais facilitado e, sem dúvida, mais produtivo. Só assim será possível que a operacionalização de conceitos como interdisciplinaridade e transversalidade cresça e que estes sejam assumidos como imprescindíveis num ensino que deve ter como objectivo principal a formação de cidadãos perfeitamente integrados no seu meio sócio-profissional.

Resumindo, verificámos que:

- a disciplina de Língua Portuguesa é a única a referir conteúdos que desenvolvam competências associadas à compreensão na leitura; no entanto, os conteúdos indicados são apresentados de uma forma extremamente ambígua, que em nada nos esclarece sobre a forma

como a sua abordagem poderá contribuir para a exploração da transversalidade da língua portuguesa, nomeadamente no que se refere ao domínio da compreensão na leitura;

- a ambiguidade que caracteriza os conteúdos ligados à compreensão na leitura apresentados para a disciplina de Língua Portuguesa e a não indicação de conteúdos desta natureza relativamente a outras disciplinas (que apresentam competências associadas à compreensão na leitura) e a áreas curriculares não disciplinares (para as quais são propostos objectivos também relacionados com a compreensão na leitura) parecem-nos resultar da ausência de reflexão sobre a problemática da transversalidade da língua portuguesa, especificamente no que se refere à compreensão na leitura, e, principalmente, à ausência de trabalho colaborativo entre professores.

F) Indicações relativas ao material

Não encontrámos qualquer referência ao material a utilizar no processo de ensino/aprendizagem de todas as disciplinas e áreas curriculares não disciplinares referidas nestes PCTs.

Pressupõe-se que tal acontece pelos motivos já apontados para a avaliação: o recurso a materiais tradicionais (sobretudo manuais e guias de exploração disponibilizados pelas editoras).

Este é também um elemento da planificação tradicionalmente muito negligenciado, não se procedendo à adequação dos materiais aos alunos em questão e às diversas situações de aprendizagem.

Relativamente a este elemento, os alunos continuam a ter um papel muito passivo, limitando-se a trabalhar com os materiais fornecidos pelo professor. Uma actividade que poderia ser desenvolvida era exactamente a produção de materiais pelos próprios alunos. Estes poderiam, por exemplo, elaborar uma ficha de trabalho, para consolidação de conhecimentos, onde colocariam questões que lhes suscitassem dúvidas. Assim, o professor teria a certeza de que, com aquela

ficha, os alunos esclareceriam realmente todas as dúvidas acerca do(s) conteúdo(s) em questão.

A utilização dos meios audiovisuais deve ser também mais frequente.

Embora estes sejam materiais com os quais os professores estejam já mais familiarizados, os docentes continuam a mostrar-se reticentes relativamente à sua utilização na sala de aula.

A utilização dos meios audiovisuais promove o desenvolvimento de competências associadas à compreensão na leitura, pois esta é uma competência claramente imprescindível e útil para o seu. Além disso, não podemos esquecer a motivação dos alunos quando trabalham com este tipo de material.

Assim, no que diz respeito ao material:

- não há qualquer referência a este parâmetro nas diversas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, o que pressupõe que os materiais utilizados são tradicionais, como o manual e os diapositivos de apoio, largamente distribuídos pelas editoras;
- os professores não estão alertados para todas as potencialidades do desenvolvimento de competências associadas à compreensão na leitura que se apresentam uma arma poderosa para o manuseamento destes materiais, sem dúvida, mas também para outras situações.

5.2.3.2. Tendo em conta as características das Escolas envolvidas no estudo

Relativamente às escolas em questão, podemos concluir que a Escola B apresenta uma maior uniformização e que, nos seus PCts, foram incluídos mais elementos relacionados com o desenvolvimento de competências associadas à compreensão na leitura, quando comparada com a Escola A. Por conseguinte, parece-nos que podemos dizer que os professores desta escola estão mais conscientes da transversalidade do língua portuguesa e da necessidade de a operacionalizar nas diferentes áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares).

No entanto, a uniformização verificada na Escola B pode ser encarada como um indício de trabalho colaborativo a nível do Departamento Curricular ou,

inversamente, como ausência desse tipo de trabalho no interior do Conselho de Turma: os professores podem simplesmente aplicar o trabalho elaborado em Departamento nas suas turmas, sem fazerem a respectiva adequação aos alunos que as constituem. Para mais, até no interior do Departamento Curricular, os professores podem ter limitado o seu trabalho a simples cópias dos documentos emanados do Ministério da Educação.

Salientámos a necessidade urgente do trabalho colaborativo, pois este constitui uma forma de enriquecimento profissional inestimável.

Referimos, uma vez mais, o estudo desenvolvido por Rómulo Neves (2004: 173), onde os supervisores inquiridos apontaram para as vantagens de uma intensificação do trabalho colaborativo entre professores no processo de ensino/aprendizagem, considerando que só assim se desenvolvem projectos interdisciplinares e abordam conteúdos numa perspectiva transversal. E, segundo Odília Baleiro e Carlos Gargaté (2002: 20), “o aprofundamento do trabalho cooperativo concretiza-se por excelência no Conselho de Turma, por via de uma nova dinâmica criada no departamento curricular/grupo disciplinar, que desenvolve todo um trabalho reflexivo de gestão e articulação do currículo na óptica da construção e concretização das actividades que devem constar do projecto curricular de turma”.

Relativamente à transversalidade da língua portuguesa, no domínio do desenvolvimento de competências associadas à compreensão na leitura, quer a Escola A, quer a Escola B, ambas dão especial relevância à macro-categoria da *Compreensão na Leitura*, como se pode verificar na análise global do contributo de outras áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) para o domínio da língua portuguesa nos Projectos Curriculares de Turma da Escola A e da Escola B (Quadros 5 e 6).

Nestes quadros, verifica-se que todas as áreas disciplinares curriculares apresentam nos seus planos competências específicas que relacionámos com essa macro-categoria e que as áreas curriculares não disciplinares referem também objectivos e estratégias/actividades que associámos à mesma macro-categoria, *Compreensão na leitura*.

De acordo com o que foi acima mencionado, na Escola B verifica-se um maior contributo, no entanto, todas as áreas curriculares da Escola A também contribuem significativamente para o desenvolvimento de competências associadas à compreensão na leitura.

Destacam-se, assim, estes professores por reconhecerem a importância do “saber ler”, competência fundamental nos dias de hoje, quer para uma aprendizagem “funcional”, facilitadora da progressão no processo de ensino/aprendizagem, quer para uma melhor inserção na vida social e profissional. Estes profissionais vão, desta forma, ao encontro da Lei de Bases do Sistema Educativo, que considera que todos os espaços curriculares são lugar de desenvolvimento sistemático e orientado de competências no domínio da Língua Portuguesa.

Na análise global do contributo da Língua Portuguesa para o sucesso escolar nas outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares não se podem retirar as mesmas conclusões, pois o item dos conteúdos é aquele que mais desenvolve competências associadas à compreensão na leitura, de acordo com a nossa grelha de análise, distribuindo-se equitativamente por todas as macro-categorias, categorias e sub-categorias referidas na grelha de análise. Esta conclusão é válida para as duas escolas analisadas.

5.3. Apresentação dos dados recolhidos a partir das entrevistas aos Directores de Turma

Relembramos que uma das técnicas utilizadas para a recolha de dados no âmbito deste estudo foi a realização de entrevistas a alguns Directores de Turma (doravante designados por DTs) das duas escolas em que recolhemos os PCTs analisados.

Estas entrevistas tiveram como objectivo esclarecer alguns pontos menos claros detectados aquando a análise dos PCTs.

Dos dez DTs da Escola A, entrevistámos três e, dos quatro da Escola B, entrevistámos dois. A selecção dos entrevistados prendeu-se com a disponibilidade demonstrada pelos mesmos para o efeito.

Devido à semelhança que os PCTs das duas escolas apresentavam entre si, os aspectos que pretendíamos esclarecer diziam respeito à globalidade desses documentos e não a um ou outro especificamente.

Pretendíamos conhecer a opinião dos DTs entrevistados sobre o processo de elaboração dos PCTs nas suas escolas e a forma como neles era contemplada a transversalidade da língua portuguesa, particularmente no que se referia à compreensão na leitura.

Para a realização das entrevistas, utilizámos um guião que nos permitiria focar os pontos de interesse, sem esquecer nenhum deles e sem nos dispersarmos, uma vez que este seria um processo longo que poderia desmotivar os entrevistados.

Nesse guião (ver Anexo 1), começa-se por proceder à legitimação da entrevista, chamando-se a atenção do entrevistado para a importância vital da sua contribuição para o nosso estudo, assegurando-se a confidencialidade das suas respostas e tentando-se atenuar possíveis constrangimentos.

Passada esta parte inicial, as entrevistas foram estruturadas em três grandes blocos temáticos, a que atribuímos as seguintes designações: “Caracterização do Director de Turma”, “O Conselho de Turma e a elaboração do PCT” e “O PCT e a transversalidade da língua portuguesa”, como referimos aquando a apresentação detalhada do guião que as estruturou.

A apresentação dos dados referentes às entrevistas seguirá a ordem dos três grandes blocos temáticos que constituíam a estrutura de base do respectivo guião.

Apresentaremos a informação recolhida através de quadros acompanhados por comentários, quando necessário, e também através de sínteses das respostas dadas pelos DTs entrevistados, sínteses essas que pretendem ser ilustrativas das ideias subjacentes a essas respostas.

A apresentação destes dados poderá ser confrontada com as transcrições das entrevistas que apresentamos dos anexos 32 ao 36.

5.3.1 Caracterização dos Directores de Turma entrevistados

5.3.1.1 Em termos da sua situação profissional e da sua formação

No Quadro 9 – Situação profissional dos Directores de Turma –, apresentamos os dados relativos à categoria profissional e ao tempo de serviço dos DTs entrevistados.

SITUAÇÃO PROFISSIONAL					
	Categoria profissional		Tempo de serviço (anos)		
	Contratados	QND	>5	5–10	15–20
Escola A	1 (33.3%)	2 (66.7%)	1 (33.3%)	0	2 (66.7%)
Escola B	0	2 (100%)	0	1 (50%)	1 (50%)

Quadro 9 – Situação profissional dos Directores de Turma

O DT da Escola A, que tem a categoria profissional de Professor Contratado, é quem possui menos tempo de serviço: somente 2 anos.

No Quadro 10 – Disciplinas leccionadas pelos Directores de Turma –, apresentamos informação relativa às disciplinas leccionadas pelos DTs entrevistados.

DISCIPLINAS LECCIONADAS				
Escola A			Escola B	
Ciências Físico-Químicas	Educação Visual	Português e Francês	Inglês	Educação Tecnológica
1 (33.3%)	1 (33.3%)	1 (33.3%)	1 (50%)	1 (50%)

Quadro 10 – Disciplinas leccionadas pelos Directores de Turma

Podemos constatar que estas são muito variadas, o que pode condicionar, de algum modo, as suas representações relativamente à problemática focada no nosso estudo.

Já no Quadro 11 – Formação científica dos Directores de Turma –, apresentamos a informação relativa aos graus académicos detidos por estes DTs, aos cursos frequentados pelos mesmos e às instituições em que obtiveram esses graus.

FORMAÇÃO CIENTÍFICA				
	Grau académico		Cursos frequentados	Instituições formativas
	Lic.	Bac.		
Escola A	3 (100%)	0	Física/Química 1 - (33.3%)	Faculdade de Ciências da Universidade do Porto 1 - (33.3%)
			Design de Interiores e Equipamento Geral 1 - (33.3%)	Instituto de Arte e Escultura do Porto 1 - (33.3%)
			Ensino de Português e Francês 1 - (33.3%)	Universidade de Évora 1 - (33.3%)
Escola B	1 (50%)	1 (50%)	Ensino de Português e Inglês 1 - (50%)	Universidade de Évora 1 - (50%)
			Educação Tecnológica 1 - (50%)	Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém 1 - (50%)

Quadro 11 – Formação Científica dos Directores de Turma

No que diz respeito à formação científica, verifica-se que todos os entrevistados possuem uma preparação diferente.

No Quadro 12 – Formação pedagógica dos Directores de Turma –, apresentamos informação relativa ao tipo de estágio pedagógico frequentado pelos DTs e às instituições formativas que o facultaram.

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA			
	Tipo de Estágio		Instituições formativas
	Integrado	Profissionalização em Serviço	
Escola A	2 (66.7%)	1 (33.3%)	Universidade Aberta 1 - (33.3%) Universidade Évora 1 - (33.3%) Faculdade de Ciências da Universidade do Porto 1 - (33.3%)
Escola B	1 (50%)	1 (50%)	Universidade Aberta 1 - (50%) Universidade Évora 1 - (50%)

Quadro 12 – Formação pedagógica dos Directores de Turma

Os dois DTs que obtiveram a formação pedagógica através da Profissionalização em Serviço frequentaram a Universidade Aberta.

Há ainda a salientar que nenhum destes docentes possuía formação pós-graduada.

Só um entrevistado da Escola B referiu a frequência de acções de formação obrigatórias para a progressão na carreira.

5.3.1.2. Em termos do exercício do cargo de Director de Turma

No Quadro 13 – Cargos desempenhados pelos Directores de Turma –, apresentamos informação sobre a permanência destes docentes no cargo de Director de Turma e ainda sobre outros cargos ocupados no decurso da sua carreira profissional.

CARGOS DESEMPENHADOS					
	Director de Turma		Outros cargos		
	Permanência (anos)		Coordenador de Departamento	Membro do Conselho Executivo	Director de Instalações
	> 5	15-20			
Escola A	1 (33.3%)	2 (66.7%)	1 (33.3%)	1 (33.3%)	0
Escola B	1 (50%)	1 (50%)	1 (50%)	0	1 (50%)

Quadro 13 – Cargos desempenhados pelos Directores de Turma

Relativamente à razão pela qual lhes foi atribuído o cargo de Director de Turma, todos os entrevistados foram unânimes em afirmar que tinha sido por imposição do Conselho Executivo.

Já no Quadro 14 – Apreciação da função de Director de Turma –, apresentamos informação sobre a forma como estes docentes encaram o exercício do cargo de Director de Turma.

AGRADO PELA FUNÇÃO DE DIRECTOR DE TURMA		
	Sim, devido à proximidade com os alunos.	Não, devido às dificuldades no contacto com os colegas.
Escola A	2 (66.7%)	1 (33.3%)
Escola B	2 (100%)	0

Quadro 14 – Apreciação da função de Director de Turma

Verifica-se que os DTs entrevistados se dividem em dois grupos: aqueles a quem agrada exercer estas funções e os que manifestam desagrado em relação ao exercício deste cargo. No segundo grupo, encontramos apenas um DT da Escola A. As razões apontadas pelos membros destes dois grupos são as mesmas e prendem-se com a possibilidade de estabelecer relações de maior proximidade com os alunos, no caso das apreciações positivas, e com a dificuldade em gerir as relações com os outros docentes, no caso das apreciações negativas.

No Quadro 15 – Formação dos Directores de Turma para o desempenho do cargo –, figuram dados relativos à formação que estes docentes possuem para exercer o cargo de Director de Turma e à sua opinião sobre a necessidade de receber informação específica para exercer estas funções.

FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA DESEMPENHAR O CARGO DE DIRECTOR DE TURMA				
	Possui essa formação?		Será útil essa formação para o cargo de DT?	
	Sim	Não	Sim, devido ao relevo do papel de Director de Turma.	Não, pois a realidade escolar modifica-se anualmente.
Escola A	0	3 (100%)	2 (66.7%)	1 (33.3%)
Escola B	0	2 (100%)	2 (100%)	0

Quadro 15 – Formação dos Directores de Turma para o desempenho do cargo

A partir da análise deste quadro, verifica-se que nenhum destes DTs recebeu formação específica para exercer este cargo.

Constata-se também que quase todos consideram que receber formação específica para exercer este cargo é indispensável, dadas as importantes funções

que o Director de Turma desempenha numa escola. Só um dos DTs entrevistados considerou que essa formação não seria pertinente, já que a realidade escolar se modifica anualmente.

No que diz respeito à formação específica para exercer este cargo, podemos ainda referir que um dos docentes da Escola A afirmou que, durante o estágio pedagógico, foi também avaliado nesse papel, tendo recebido, assim, algumas indicações importantes para o desempenho do papel de Director de Turma.

Salientamos também que um dos entrevistados que considera importante a formação nesta área sublinhou que essa formação não se destinaria a ele próprio, uma vez não sentir qualquer necessidade desta e estar perfeitamente adaptada ao cargo. No entanto, para pessoas mais tímidas, ou menos experientes ou, ainda, menos vocacionadas para o exercício do cargo de Director de Turma, essa formação seria importante.

No Quadro 16 – Representações dos Directores de Turma acerca da natureza supervisiva das suas funções –, incluímos informação sobre as representações destes DTs relativamente ao cariz supervisivo das funções do Director de Turma.

REPRESENTAÇÕES DOS DTS ACERCA DA SUPERVISÃO					
	Supervisor das relações professor/aluno	Supervisor das relações aluno/aluno	Supervisor das relações escola/família	Supervisor coordenador	Supervisor mediador
Escola A	1 (33.3%)	3 (100%)	3 (100%)	1 (33.3%)	1 (33.3%)
Escola B	0	2 (100%)	2 (100%)	2 (100%)	0

Quadro 16 – Representações dos Directores de Turma acerca da natureza supervisiva das suas funções

Como se pode verificar a partir do quadro acima apresentado, todos os entrevistados concordaram que o Director de Turma possui um papel de supervisor.

No entanto o conceito de “supervisor” assume concepções diferentes para cada um dos entrevistados.

Só um docente da Escola A (o que possui mais tempo de serviço) afirmou que o Director de Turma era, sem qualquer dúvida, um supervisor de tudo o que se relacionava com a turma: relação pedagógica professor/aluno, relação social e afectiva aluno/aluno e relação escola/família. Esta supervisão deveria ser concretizada num papel de mediador e coordenador que deveria ser assumido pelo Director de Turma.

Outro dos entrevistados desta escola referiu que, perante a impossibilidade de agir concretamente na resolução de um possível problema com algum dos docentes da turma, devido à falta de suporte legislativo, o papel de supervisor era substituído por um papel de conselheiro, de mediador, que deveria alertar para os problemas e sugerir formas de resolução.

Outros três entrevistados (um da Escola A e dois da Escola B) concordaram que o Director de Turma deveria supervisionar os alunos, o seu meio sócio-escolar e coordenar as relações entre a turma e os docentes, mas não concordavam com a função de supervisionar as práticas lectivas dos outros docentes da turma, seus colegas de profissão. Na sua opinião, cada um deveria responsável pelo trabalho desenvolvido na sua disciplina e pelas situações de aprendizagem (ou não!) que acontecessem dentro da sua sala de aula.

Verifica-se novamente uma uniformidade na Escola B, onde ambos os entrevistados concordam que o Director de Turma assume um papel de supervisor das relações aluno/aluno, escola/família e de supervisor coordenador, negando-lhe qualquer responsabilidade na supervisão das relações professor/aluno e não o vendo como um supervisor/mediador.

Note-se que, em todas as questões que implicavam uma opinião clara acerca de algum aspecto questionado (como é o caso, por exemplo, do agrado ou não pelo desempenho do cargo de Director de Turma, da necessidade ou não de

uma formação específica na área da Direcção de Turma, ou da opinião destes entrevistados sobre o papel supervisivo do Director de Turma), verificamos uma maior uniformidade nas respostas dadas pelos DTs da Escola B. Na Escola A, as opiniões eram mais divergentes. Mas não podemos esquecer que, nesta escola, os DTs entrevistados apresentavam também uma maior discrepância em termos de tempo de serviço, possuindo, dessa forma, graus de experiência completamente diferentes, que poderiam afectar significativamente a sua forma de agir neste contexto e a sua representação sobre esta realidade escolar.

5.3.2. A elaboração dos Projectos Curriculares de Turma

5.3.2.1. O processo de elaboração dos Projectos Curriculares de Turma

No Quadro 17 – Modelo de Projecto Curricular de Turma da Escola A – e no Quadro 18 – Modelo de Projecto Curricular de Turma da Escola B –, figuram os modelos dos PCTs de cada escola, tal como foram apresentados pelos DTs.

ESCOLA A – MODELO DE PCT APRESENTADO PELOS DTS	
Caracterização da turma	Planificações das disciplinas
<p>Lista nominal</p> <p>Cadastro fotográfico</p> <p>Quadro sócio-escolar</p> <p>Identificação dos alunos com NEE</p>	<p>Competências gerais e específicas</p> <p>Competências transversais</p> <p>Estratégias/actividades para trabalhar as competências transversais</p> <p>Planos para os alunos com NEE</p>

Quadro 17 – Modelo do Projecto Curricular de Turma da Escola A

ESCOLA B – MODELO DE PCT APRESENTADO PELOS DTS			
Caracterização da turma	Planificações das disciplinas	Avaliação	
		Alunos	PCT
Lista nominal Cadastro fotográfico Quadro sócio-escolar Identificação dos alunos com NEE	Competências gerais e específicas Competências transversais Estratégias/actividades para trabalhar as competências transversais Planos dos alunos com NEE	Critérios de avaliação Pautas Actas das reuniões	Pontos fracos Pontos fortes Sugestões

Quadro 18 – Modelo do Projecto Curricular de Turma da Escola B

É de salientar que um dos entrevistados da Escola A mencionou que, por sua iniciativa, iria elaborar uma introdução, que contextualizasse o PCT, e uma conclusão, que corresponderia à respectiva avaliação.

Ao observarmos os Quadros 17 e 18, verifica-se uma diferença notória entre os modelos de PCT de cada escola. Dos PCTs da Escola B, constava a avaliação, quer dos alunos, quer dos próprios PCTs, o que se revela extremamente importante para uma continuidade no processo de ensino/aprendizagem.

Relativamente aos alunos, seria importante que, no ano lectivo seguinte, o Conselho de Turma ficasse a conhecer a avaliação da turma, para poder traçar uma linha de acção.

No que diz respeito ao próprio PCT, a avaliação é também de extrema importância, para que os erros possam ser corrigidos e para se proceder a uma alteração do mesmo fundamentada e funcional ao serviço dos alunos.

O Quadro 19 – Modo de elaboração dos Projectos Curriculares de Turma na Escola A – e o Quadro 20 – Modo de elaboração dos Projectos Curriculares de Turma na Escola B – fornecem um panorama da forma como os Conselhos de Turma trabalham os vários elementos que constam dos PCTs

ESCOLA A – COMO SÃO TRABALHADOS OS VÁRIOS ELEMENTOS QUE CONSTAM DOS PCTS														
Disciplinas					Áreas Curriculares Não Disciplinares									
Competências gerais	Competências transversais	Competências específicas	Estratégias/Atividades		Área de Projeto			Formação Cívica			Estudo Acompanhado			
			Para as competências transversais	Para as competências específicas	Temas	Objetivos	Estratégias/ Atividades	Temas	Objetivos	Estratégias/ Atividades	Temas	Objetivos	Estratégias/ Atividades	
Origem da informação	Ministério da Educação	Ministério da Educação	Ministério da Educação	Escola	Ministério da Educação	Professor responsável	Escola	Professor responsável	Escola	Professor responsável	Escola	Professor responsável	Professor responsável	
Processo de aferição	Conselho de Turma adotou-as na íntegra	Conselho de Turma selecionou-as de acordo com a turma	Segundo o professor da disciplina e o Departamento	Conselho de Turma selecionou-as de acordo com a turma	Segundo o professor da disciplina e o Departamento	Conselho de Turma analisa e procede à aprovação	Conselho de Turma analisa e procede à aprovação	Conselho de Turma analisa e procede à aprovação	Conselho de Turma analisa e procede à aprovação	Conselho de Turma analisa e procede à aprovação	Conselho de Turma analisa e procede à aprovação	Conselho de Turma analisa e procede à aprovação	Conselho de Turma analisa e procede à aprovação	

Quadro 19 – Modo de elaboração dos Projectos Curriculares de Turma na Escola A

ESCOLA B – COMO SÃO TRABALHADOS OS VÁRIOS ELEMENTOS QUE CONSTAM DOS PCTS														
		Disciplinas			Áreas Curriculares Não Disciplinares									
	Competências gerais	Competências transversais	Competências específicas	Estratégias/Actividades		Área de Projecto			Formação Cívica			Estudo Acompanhado		
				Para as competências transversais	Para as competências específicas	Temas	Objetivos	Estratégias/Actividades	Temas	Objetivos	Estratégias/Actividades	Temas	Objetivos	Estratégias/Actividades
Origem da informação	Ministério da Educação	Ministério da Educação	Ministério da Educação	Escola	Ministério da Educação	Professor responsável	Escola	Professor responsável	Escola	Professor responsável	Escola	Professor responsável	Escola	Professor responsável
Processo de aferição	Conselho de Turma seleccionou-as de acordo com a turma	Conselho de Turma seleccionou-as de acordo com a turma	Segundo o professor da disciplina e o Departamento	Conselho de Turma seleccionou-as de acordo com a turma	Segundo o professor da disciplina e o Departamento	Segundo os critérios do professor responsável	Segundo os critérios do professor responsável	Segundo os critérios do professor responsável	Segundo os critérios do professor responsável	Segundo os critérios do professor responsável	Segundo os critérios do professor responsável	Segundo os critérios do professor responsável	Segundo os critérios do professor responsável	Segundo os critérios do professor responsável

Quadro 20 – Modo de elaboração dos Projectos Curriculares de Turma na Escola B

Uma grande diferença entre as duas escolas, que se manifesta imediatamente aquando a análise destes quadros, é o papel relevante que o Conselho de Turma claramente assume na Escola A, quando comparado com o que lhe é atribuído na Escola B, principalmente no domínio das áreas curriculares não disciplinares. Assim, enquanto que, na Escola A, é o Conselho de Turma que afere a informação cedida, quer pelo professor responsável, quer pela escola, na Escola B, é o professor responsável pela leccionação destas áreas curriculares que decide, operacionaliza e avalia, limitando-se a informar os restantes membros deste Conselho.

Outra grande diferença prende-se com a selecção das competências gerais. Enquanto que, na Escola A, nesse ano lectivo, se pretendia desenvolver todas as competências dessa natureza, definidas para todo o ensino básico, na Escola B, foram seleccionadas apenas algumas para serem especificamente trabalhadas com os alunos do 7º Ano de Escolaridade, ficando as restantes relegadas para os anos seguintes.

Esta estratégia de selecção das competências gerais apresenta vantagens e desvantagens

Por um lado, pode considerar-se mais vantajoso alunos e professores concentrarem-se apenas em trabalhar algumas competências num determinado ano lectivo, pois, ao longo da escolaridade básica, haverá, com certeza, tempo para as desenvolver todas de uma forma desfasada mas adequada ao ritmo de aprendizagem e de trabalho da turma, assim como às suas lacunas.

No entanto, esta estratégia pode também reflectir uma concepção mãos tradicionais do processo de ensino/aprendizagem que defende que o desenvolvimento de competências deve ser gerido da mesma forma que os conteúdos, quando qualquer situação de ensino/aprendizagem de ser encarada como conveniente para o desenvolvimento de competências.

Os PCTs destas duas escolas têm em comum a proveniência da informação, quase sempre seleccionada em documentos publicados pelo Ministério da Educação e/ou elaborados na Escola, e o facto das competências específicas indicadas para as disciplinas e das estratégias/actividades definidas

para as desenvolver serem da responsabilidade exclusiva do professor da disciplina, integrado num Departamento Curricular.

A Escola A não considera relevante a menção, nos PCTs, das competências específicas, assim como das estratégias/actividades para o seu desenvolvimento, remetendo-as para a planificação anual de cada disciplina, arquivada no dossier do Departamento Curricular, e a Escola B remete-as para essa mesma planificação, mas assegura que essas planificações são anexadas ao PCT.

Também nas duas escolas, os modelos adoptados para os planos das disciplinas diferem dos das áreas curriculares não disciplinares. Estas últimas são planificadas de acordo com os objectivos que se pretende atingir, não sendo referido qualquer tipo de competências (gerais, transversais e específicas) a desenvolver.

Resumindo, das planificações das áreas curriculares não disciplinares não consta qualquer tipo de competência.

No entanto, como, para a Escola B, as competências gerais e transversais são referidas numa parte inicial do PCT, com a indicação de que são comuns a todas as disciplinas, depreende-se que as áreas curriculares não disciplinares trabalham também no sentido de as desenvolver.

Mas tal não acontece na Escola A. As competências gerais e transversais definidas pelo Conselho de Turma são referidas nos planificações de cada disciplina, concluindo-se assim que o seu desenvolvimento não é uma prioridade para as áreas curriculares não disciplinares, uma vez que não são mencionadas nos seus planos.

5.3.2.2 O papel do Conselho de Turma na elaboração do Projecto Curricular de Turma

De seguida, sintetizaremos a informação contida nas respostas dadas pelos DTs entrevistados às questões relativas a este aspecto.

Todos eles referiram que o processo de elaboração do PCT pelo Conselho de Turma se estendia ao longo de todo o ano lectivo.

Também todos declararam que, para essa tarefa, era utilizado um documento de apoio, contendo toda a informação necessária para a elaboração do PCT e explicitando as linhas condutoras do processo, disponibilizado pelo Coordenador dos Directores de Turma ou pelo Conselho Executivo.

Ainda de acordo com as declarações de três dos DTs (dois da Escola A e um da Escola B), o Conselho de Turma tinha feito duas reuniões extraordinárias, no início do primeiro e do segundo períodos lectivos, com o objectivo de elaborar o PCT. Além disso, a elaboração do PCT fazia também parte da Ordem de Trabalhos das reuniões de avaliação.

Dois dos entrevistados (um de cada escola) mencionaram que o PCT tinha sido abordado somente nas reuniões de avaliação e numa reunião do início do ano lectivo com o objectivo de fazer a apresentação do Conselho de Turma e de dar a conhecer a caracterização da turma em questão, não tendo o Conselho de Turma reunido somente com o objectivo de elaborar o documento em questão.

Assim, quer numa, quer na outra escola a forma de actuação não foi uniforme, uma vez que alguns Concelhos de Turma reuniram extraordinariamente para a elaboração do PCT, enquanto outros consideraram ser suficiente o trabalho realizado nas suas reuniões ordinárias.

Relativamente à forma de organização do trabalho nessas reuniões, na Escola A, todos os entrevistados mencionaram uma primeira reunião, em que o Director de Turma tinha informado os colegas acerca da caracterização da turma e todos os professores tinham definido as competências transversais a trabalhar com os alunos e as estratégias/actividades a implementar com o objectivo de as desenvolver, com base nessa caracterização. Nas reuniões seguintes (reuniões de avaliação de final de período e uma reunião no início do segundo período em três dos Conselhos de Turma), tinha-se procedido à avaliação da evolução dos alunos relativamente às competências definidas, verificando-se se era necessário proceder a alguma alteração.

Na Escola B, os dois entrevistados responderam que, na reunião do início do ano lectivo, tinham sido definidas as competências gerais e transversais a trabalhar com os alunos e as estratégias /actividades associadas a estas últimas

e que, depois desta fase, o trabalho e as decisões incidiam mais no Director de Turma, limitando-se os outros docentes a entregar as planificações da sua disciplina.

Esta passividade demonstrada pelo Conselho de Turma nesta escola é comprovada pela pouca iniciativa revelada por este órgão escolar nas áreas curriculares não disciplinares, estando quer a sua planificação, quer a sua operacionalização somente a cargo do professor responsável pela sua leccionação, como já foi mencionado no ponto anterior.

No que diz respeito aos temas primordiais das reuniões onde o PCT foi abordado, os entrevistados da Escola A mencionaram o desenvolvimento das competências transversais e um deles referiu a avaliação da adequação das estratégias/actividades seleccionadas à aquisição e/ou desenvolvimento dessas competências.

Mais uma vez esta afirmação confirma os dados registados no Quadro 19, relativo à forma como são trabalhados os vários elementos que constam dos PCTs da Escola A. Este revela que, nesta escola, o Conselho de Turma assume um papel interventivo na selecção das competências transversais, procedendo constantemente à sua avaliação.

Relativamente aos assuntos discutidos nas reuniões destinadas à elaboração do PCT, na Escola B, um dos entrevistados mencionou as actividades da turma e o comportamento. O outro entrevistado desta escola não conseguiu definir um assunto predominante, alegando que era a primeira vez que esta escola tinha 7º Ano de Escolaridade desde há já alguns anos e que todos os ideais associados ao Projecto da Gestão Flexível do Currículo, inclusive a elaboração de um PCT, tinham sido difíceis de assimilar, fazendo dessas reuniões mais um espaço de reflexão e definição de alguns conceitos do que propriamente um espaço de trabalho.

5.3.2.3. Tratamento da transversalidade da língua portuguesa e da compreensão na leitura

O Quadro 21 – A transversalidade da língua portuguesa nos Projectos Curriculares de Turma – pretende explicitar se essa transversalidade foi ou não tida em consideração aquando a elaboração dos PCTs. Note-se que nos referimos ao sentido que os DTs entrevistados dão ao tratamento da transversalidade da língua portuguesa nos PCTs pelos quais eles são responsáveis e que foram objecto da nossa análise.

A TRANSVERSALIDADE DA LP PRESENTE NOS PCTS		
	Sim	Não
Escola A	3 (100%)	0
Escola B	0	2 (100%)

Quadro 21 – A transversalidade da língua portuguesa nos Projectos Curriculares de Turma

Através deste quadro, verifica-se que os três entrevistados da Escola A declararam que a transversalidade da língua portuguesa foi abordada nos PCTs das suas turmas.

Um destes entrevistados afirmou que foi decidido, em Conselho de Turma, que todos os professores iriam estar atentos aos erros ortográficos dos alunos, descontando pontos por esses mesmos erros na classificação dos trabalhos escritos, e fariam uma lista dos erros mais frequentes, com o objectivo de serem abordados na aula de Língua Portuguesa para serem ultrapassados.

Os restantes DTs entrevistados desta escola forneceram, como exemplo dessa transversalidade da língua portuguesa, a competência geral – “Usar correctamente a Língua Portuguesa para comunicar de forma adequada” – registada em todos os planos das disciplinas.

Note-se a concepção limitativa do uso correcto da língua portuguesa, que se restringe somente aos erros ortográficos, ilustrando as representações que os professores têm acerca do uso correcto da nossa língua.

Os Directores de Turma da Escola B que foram entrevistados declararam que essa transversalidade tinha sido abordada oralmente aquando a elaboração do PCT, mas não tinha ficado registada. Devido à falta de registos que pudessem comprovar esta afirmação e tendo em conta a ambiguidade e generalidade dos exemplos mencionados (ambos os entrevistados mencionaram que todos os professores reconheciam a importância da Língua Portuguesa, mas não conseguimos aferir como chegaram a essa conclusão), considerámos que os PCTs por cuja elaboração estes Directores de Turma eram responsáveis não tinham contemplado a transversalidade da língua portuguesa. Um dos entrevistados declarou inclusive que ainda não conseguia ter uma ideia clara acerca do conceito de transversalidade.

O Quadro 22 – A importância da transversalidade da língua portuguesa para as restantes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares – pretende registar a relevância que esta problemática assume nas outras disciplinas e nas áreas curriculares não disciplinares.

IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA À TRANSVERSALIDADE DA LP PARA AS RESTANTES ÁREAS CURRICULARES, DISCIPLINARES E NÃO DISCIPLINARES			
	É atribuído o mesmo grau de importância	Disciplinas atribuem mais importância	ACND atribuem mais importância
Escola A	1 (33.3%)	0	2 (66.6%)
Escola B	0		2 (100%)

Quadro 22 – A importância da transversalidade da língua portuguesa para as restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares

Todos os entrevistados concordaram que era extremamente importante todas as disciplinas trabalharem no sentido de promover a transversalidade da língua portuguesa, citando frequentemente as actividades de leitura como exemplo do que deveria ser desenvolvido na sala de aula.

De igual forma, todos concordaram que as diversas disciplinas e áreas curriculares não disciplinares contemplavam, no seu processo de ensino/aprendizagem, a aquisição/desenvolvimento, por parte dos alunos, de competências úteis na vida escolar e extra-escolar, que também poderiam contribuir para um melhor domínio da língua portuguesa. Referiram, principalmente, como exemplo dessas mesmas competências, a compreensão na leitura, a pesquisa, selecção e tratamento da informação, a interpretação e a expressão escrita.

No entanto, a maioria destes DTs considerava que as áreas curriculares não disciplinares seriam o espaço ideal para desenvolver competências associadas à língua portuguesa, uma vez que não existia a pressão do cumprimento obrigatório de um programa pré-definido.

O único entrevistado que considerava que disciplinas e áreas curriculares não disciplinares dedicavam o mesmo tempo ao desenvolvimento de competências associadas à leitura, atribuindo a devida importância à transversalidade da língua portuguesa de igual forma, justificou a sua afirmação alegando que a única diferença era que, nos planos das disciplinas, essas actividades promotoras da transversalidade não apareciam registadas, enquanto que, nos planos das áreas curriculares não disciplinares, eram o cerne da planificação.

O Quadro 23 – A valorização da compreensão na leitura nos Projectos Curriculares de Turma e sua operacionalização – apresenta dados referentes à importância que a compreensão na leitura assume nos PCTs e à forma como se procede à sua operacionalização.

VALORIZAÇÃO DA COMPREENSÃO NA LEITURA ASSOCIADA À TRANSVERSALIDADE NOS PCTS E SUA OPERACIONALIZAÇÃO						
	Concorda com essa valorização?		Porquê?		Operacionalização da compreensão na leitura nos PCTs	
	Sim	Não	A leitura é importante para o futuro	Deve-se “saber” ler em todas as situações	Presente nas estratégias/ actividades	Associada à exploração das obras de leitura obrigatória
Escola A	3 (100%)	0	3 (100%)	0	2 (66.7%)	0
Escola B	2 (100%)	0	0	2 (100%)	0	1 (50%)

Quadro 23 – A valorização da compreensão na leitura nos Projectos Curriculares de Turma e sua operacionalização

Todos os entrevistados concordavam com a valorização da compreensão na leitura associada à transversalidade da língua portuguesa e consideravam que ela se verificava nos PCTs por cuja elaboração tinham sido responsáveis. Isso é já visível nos exemplos de transversalidade da língua portuguesa mencionados nos comentários ao Quadro 22: as referências à compreensão na leitura, à pesquisa, selecção e tratamento da informação, à interpretação e ao desenvolvimento de actividades de leitura que constavam desses PCTs apontavam neste sentido. Também foram apresentados argumentos para justificar esta valorização: a importância da leitura para o futuro socioprofissional e a necessidade de desenvolver a capacidade de ler em todas as situações.

Como já aconteceu em situações anteriores, quando se passou à questão da operacionalização surgiram algumas dificuldades, sendo os exemplos fornecidos pouco numerosos. Além disso, os exemplos apresentados revelavam a falta de uma reflexão rigorosa e profunda acerca dos benefícios da

transversalidade da língua portuguesa por parte dos professores, principalmente no que dizia respeito à compreensão na leitura, uma vez que transmitiam o pensamento geral da sociedade portuguesa relativamente à leitura: “a leitura é importante para o futuro”; “deve-se saber ler em todas as situações”.

As estratégias/actividades mencionadas pelos dois DTs da Escola A são a “Leitura silenciosa e expressiva de textos”, referida nos PCTs para desenvolver as competências transversais, e a leitura de textos e notícias actuais, referida nas estratégias/actividades das disciplinas leccionadas pelos mesmos para o desenvolvimento das competências específicas. Os DTs da Escola B, uma vez mais, foram ambíguos, referindo somente a exploração das obras de leitura obrigatória.

Salienta-se, no entanto, que estas sugestões de operacionalização surgiram mais facilmente que outras já anteriormente requeridas, demonstrando que o desenvolvimento da compreensão na leitura é realmente visto como muito importante e é algo que já pertence ao universo destes docentes.

Todos os entrevistados deram ainda sugestões para desenvolver a competência da compreensão na leitura em todas as disciplinas e áreas curriculares não disciplinares. O recurso a notícias actuais, o fornecimento de bibliografia interessante, o recurso a questionários associados à interpretação textual e a realização de uma Biblioteca de Turma foram algumas das sugestões apresentadas.

5.4. Análise dos dados recolhidos a partir das entrevistas aos Directores de Turma e seu cruzamento com a análise dos Projectos Curriculares de Turma

Este ponto seguirá a mesma linha de estruturação da secção anterior, consagrada à apresentação dos dados recolhidos.

Por conseguinte, os dados recolhidos através das entrevistas feitas aos DTs serão analisados de acordo com as linhas que orientaram a sua apresentação.

5.4.1. Caracterização dos Directores de Turma inquiridos e sua relação com o exercício do cargo

Relativamente a este aspecto, salientamos desde já uma conclusão fulcral para o nosso estudo e que vai ao encontro dos resultados obtidos aquando a análise dos PCTs.

Na análise dos PCTs, constatámos que a falta de formação era uma das causas que impedia a operacionalização da transversalidade da língua portuguesa, principalmente em competências associadas à compreensão na leitura. Esse foi um dos motivos pelos quais não encontramos muitas vezes correspondência entre os elementos seleccionados para a nossa grelha e as informações que constavam dos PCTs.

Na análise das entrevistas, a falta de formação continua a ser uma constante, visto que nenhum DT declarou ter recebido uma formação específica para exercer esse cargo.

Além disso, todos os entrevistados afirmaram não possuir uma formação pós-graduada em qualquer área para além da sua própria formação inicial.

Quando inquiridos acerca da pertinência de uma formação para os docentes na área da Direcção de Turma, dois dos entrevistados com mais tempo de serviço declararam não sentir qualquer necessidade desse género de formação, visto a experiência colmatar as dificuldades diagnosticadas. Os restantes três docentes afirmaram que seria fundamental e bastante útil a existência de uma formação nessa área, uma vez que a formação inicial e mesmo a profissionalização (todos os entrevistados eram profissionalizados) não tinham contemplado qualquer aspecto relativo ao domínio da Direcção de Turma. Afirmaram ainda que, no exercício dessas funções, por vezes, surgiam dificuldades que poderiam ser minimizadas e até mesmo solucionadas, se os

docentes possuísem uma formação nessa área. Estes três entrevistados foram também unânimes em afirmar que as dificuldades sentidas diziam respeito a aspectos directamente relacionados com o Projecto da Gestão Flexível do Currículo – elaboração e operacionalização do PCT e esclarecimento de conceitos tais como *competência*, *transversalidade* e *articulações* –, com a coordenação de actividades dentro do Conselho de Turma e com a gestão das relações entre alunos, encarregados de educação e professores.

É de salientar que o facto dos professores não possuírem esta e outras formações que seriam necessárias para o exercício das suas funções se deve a um conjunto de factores:

- indisponibilidade por parte dos próprios para as frequentarem;
- falta de oferta ou oferta reduzida deste tipo de formação por parte das entidades competentes para o efeito;
- falta de investimento na formação dos professores por parte do Ministério da Educação que, muitas vezes, não lhes proporciona as condições necessárias para a frequência dessas formações.

Uma outra conclusão a que foi possível chegar a partir das respostas dadas pelos DTs entrevistados refere-se à ausência de trabalho colaborativo, essencial no processo de elaboração de um PCT.

Retirámos esta conclusão do facto do Conselho de Turma ter reunido tão raramente para a elaboração, regulação e avaliação do PCT. Este projecto é elaborado com o objectivo de traçar o caminho escolar dos alunos da turma, contendo indicações sobre como gerir o processo de ensino/aprendizagem com os mesmos. Se não existir periodicamente uma regulação e avaliação de forma a ir adaptando o projecto à diversidade de alunos e situações, torna-se difícil a sua operacionalização.

Salientamos que este aspecto foi frequentemente mencionado nas conclusões retiradas da análise dos PCTs, concretamente quando se fazia referência aos objectivos, às estratégias/actividades e às discrepâncias verificadas entre estes dois elementos.

Regressando às entrevistas, verificou-se que quatro dos entrevistados se manifestavam contra a supervisão relativamente aos outros colegas, ou porque julgavam não possuir competência para exercer esse papel, ou porque, legalmente, não foram previstos mecanismos que lhes permitissem agir no caso de se verificar o não cumprimento das disposições legais. Só um dos DTs afirmou que o papel de supervisor faz parte integrante das funções do Director de Turma, implicando alunos, encarregados de educação e professores. Os outros entrevistados pensavam que o Director de Turma devia assumir um papel de mediador e coordenador de actividades e não de supervisor.

O facto destes DTs não exercerem essa função de supervisão é um indício da ausência de trabalho colaborativo, pois expressa a mentalidade de que cada disciplina é estanque e possui fronteiras impermeáveis a todas as outras que a rodeiam, obliterando o conceito de interdisciplinaridade e o princípio segundo o qual todas as disciplinas devem cooperar no sentido de encontrar a melhor forma de aquisição e desenvolvimento de competências por parte dos alunos.

Até mesmo os entrevistados que afirmaram que o Director de Turma deve ser um mediador nas relações e um coordenador das actividades resumem estas funções a realizarem isoladamente o seu trabalho e à responsabilidade de pedirem aos restantes professores que entreguem o seu atempadamente (exigência essa que, muitas vezes, se limita à entrega das planificações das respectivas disciplinas). Reduzem, assim, o Conselho de Turma a um papel de transmissor e receptor de informações, em vez de o considerarem como um espaço de troca de ideias e experiências, onde os professores de uma mesma turma devem trabalhar em conjunto para o mesmo objectivo: o sucesso dos alunos num processo de ensino/aprendizagem que permita a sua futura integração sócio-profissional.

Há ainda uma outra conclusão que podemos retirar da análise das respostas dadas pelos DTs inquiridos às perguntas que constavam do primeiro bloco temático do guião das entrevistas e que vai ao encontro do que foi observado aquando da análise dos PCTs, sobretudo no que se dizia respeito às competências.

Referimo-nos ao facto dos professores seguirem directrizes de entidades superiores sem questionar a sua pertinência ou sem reflectir sobre a sua importância.

Relativamente às competências específicas que constam dos PCTs, e por serem sempre as mesmas mencionadas em todas as turmas, supusemos que foram integralmente copiadas dos programas do Ministério da Educação, sem existir uma reflexão cuidada acerca da sua adequação à turma e alunos em questão.

O mesmo se passou com as competências gerais na Escola A: todas foram seleccionadas para serem desenvolvidas em todas as turmas. A Escola B seleccionou algumas do leque para serem desenvolvidas nesse ano, de acordo com as características e necessidades da turma. Enquanto neste caso a reflexão é evidente, no caso da Escola A a ausência dessa reflexão é também uma evidência.

Todos os entrevistados afirmaram que o cargo de Director de Turma lhes tinha sido atribuído por imposição do Conselho Executivo e não se questionaram acerca do motivo para a respectiva nomeação. Dois dos DTs inquiridos afirmaram que talvez o objectivo da atribuição deste cargo tivesse passado pela necessidade de completar horário, mas nenhum referiu factores como a experiência no cargo, a predisposição natural para o exercício de certas funções, muitas vezes vista como uma garantia de um bom desempenho, ou, simplesmente, os gostos e preferências dos docentes.

Estas respostas revelam ainda que a nomeação para este cargo não obedece a critérios bem definidos, muitas vezes tendo por base somente os horários dos professores e das turmas. Em nenhum dos casos, por exemplo, foi citada a continuidade do cargo dentro da mesma turma, situação que favorece professores e alunos.

Todas estas conclusões se aprofundam nos blocos temáticos seguintes.

5.4.2. A elaboração dos Projectos Curriculares de Turma e o papel desempenhado pelo Conselho de Turma nesse processo

Ao analisarmos as respostas dadas pelos DTs entrevistados às questões relativas à forma como os PCTs são elaborados e ao papel desempenhado pelo Conselho de Turma na sua elaboração e operacionalização, pudemos, novamente, constatar a ausência de trabalho colaborativo e de reflexão por parte dos professores acerca das suas práticas lectivas.

Das respostas dadas pelos DTs entrevistados, deduzimos que, para iniciar a elaboração do PCT, foi o Conselho Executivo, directamente ou através do Coordenador dos Directores de Turma, que forneceu as directrizes relativamente aos documentos que deviam constar dos ditos Projectos, assim como um guião orientador para a sua elaboração.

Verificámos também, a partir da análise documental dos PCTs, que esses documentos, na realidade, correspondiam aos modelos enunciados pelos nossos DTs.

Nenhum dos Conselhos de Turma dirigidos pelos DTs entrevistados questionou esse guião ou sugeriu eventuais documentos ou referências importantes que pudessem também constar dos PCTs.

Além disso, os temas que deveriam ser discutidos e trabalhados nas áreas curriculares não disciplinares de Área de Projecto e de Formação Cívica foram também fornecidos pelo Conselho Executivo, devendo ser os mesmos para todas as turmas de um determinado ano de escolaridade.

Um dos entrevistados da Escola A afirmou que o Conselho de Turma poderia questionar a adequação do tema proposto à turma em questão e decidir pela sua alteração, caso o perfil da turma o justificasse. No caso da turma deste entrevistado, o Conselho de Turma tinha decidido substituir o tema proposto pela escola para a área curricular não disciplinar de Formação Cívica – “Prevenção Rodoviária” – por outro – “Sexualidade” –, visto que diversos acontecimentos ocorridos na turma e as características dos alunos exigiam uma formação nesta área (a veracidade desta declaração pode ser verificada através da análise do

PCT da turma deste DT). No entanto, este foi o único Director de Turma que tomou esta iniciativa, tendo todos os outros aceite os temas indicados pelo Conselho Executivo.

Não deveriam os membros dos Conselhos de Turma reflectir aprofundadamente, quer acerca da elaboração do PCT, quer sobre os temas aglutinadores propostos para serem desenvolvidos nas áreas curriculares não disciplinares? Não seria pertinente questionar se eram ou não adequados às turmas em questão e, caso tal não acontecesse, decidir por outros mais pertinentes, de acordo com as características dos alunos que compõem a turma? A resposta a estas questões é evidente!

No entanto, esse seria um processo que exigiria um trabalho de reflexão não habitual por parte dos docentes e, certamente, um trabalho colaborativo, porque só discutindo e argumentando com os pares se chega a dados conclusivos e passíveis de serem operacionalizados.

Mas o trabalho colaborativo é outra “pedra no sapato” dos docentes.

Tal acontece por várias razões. Por falta de hábito. Por não se saber como conduzir e, conseqüentemente, realizar esse trabalho. Porque a ideia da existência de um “líder” (no sentido de alguém encarregado de conduzir a discussão e coordenar os trabalhos) não é agradável aos professores, uma vez que pressupõe hierarquias que não estão bem definidas. Porque a supervisão é encarada como algo maléfico para as relações entre docentes. Porque o trabalho colaborativo exige mais horas de dedicação à escola.

Por estas razões e por outras, certamente, o trabalho colaborativo não agrada aos professores, mas, se estes reflectissem verdadeiramente sobre as vantagens deste tipo de trabalho, concluiriam que só dessa forma é possível a operacionalização plena do PCT, de acordo com a forma como este foi idealizado no Projecto da Gestão Flexível do Currículo. Pois só interligando todas as disciplinas e áreas curriculares não disciplinares, através do tratamento de temas transversais e procedendo às devidas articulações entre elas, se atingirá o objectivo de desenvolver nos alunos competências úteis para o seu futuro

profissional e integração social, assim como o seu sucesso no processo de ensino/aprendizagem.

Repare-se na informação retirada destas entrevistas relativamente ao papel desempenhado pelo Conselho de Turma na elaboração e operacionalização do PCT. Daí se pode deduzir que as reuniões de trabalho com o objectivo de elaborar o PCT foram muito escassas para produzir um resultado francamente positivo na articulação dos saberes em prol do desenvolvimento de competências nos alunos.

De acordo com as respostas dos DTs entrevistados, na Escola A, os Conselhos de Turma em questão reuniram somente duas vezes para tratar de assuntos exclusivos do PCT e, na Escola B, tal nunca aconteceu, sendo o PCT discutido aquando das reuniões de avaliação intercalar e nas reuniões de avaliação no final dos períodos.

Ainda de acordo com as respostas dadas pelos DTs entrevistados, em ambas as escolas, nestas reuniões, o Conselho de Turma só definiu quais as competências gerais e transversais a trabalhar nesse ano lectivo e as estratégias/actividades a adoptar com vista ao desenvolvimento das últimas competências referidas.

À parte esta decisão, na Escola A, os Conselhos de Turma em questão foram verificando, ao longo do ano, a adequação das competências seleccionadas e a eficácia das estratégias/actividades definidas, mas, na Escola B, nessas reuniões, só eram tratadas questões relacionadas com o comportamento dos alunos e as actividades extra-curriculares a desenvolver.

E as articulações definidas entre os conteúdos das diversas disciplinas com o objectivo de desenvolver competências, originando a transversalidade de temas entre as disciplinas, objectivo principal do Projecto da Gestão Flexível do Currículo? E as estratégias/actividades utilizadas para a promoção destas competências? Estes são temas que não eram abordados nas reuniões dos Conselhos de Turma em questão, precisamente porque exigiam um trabalho colaborativo mais intensivo por parte dos membros do Conselho de Turma, que

não estavam disponíveis para o mesmo, provavelmente devido às razões já acima apontadas.

Outro exemplo de ausência de trabalho colaborativo é a planificação das actividades desenvolvidas pelas áreas curriculares não disciplinares.

Segundo os DTs entrevistados nas duas escolas, essa planificação era da inteira responsabilidade do professor responsável pela sua leccionação. Na Escola A, o Conselho de Turma questionava este trabalho, fornecia sugestões construtivas e procedia às alterações que julgar convenientes, assim como avaliava, ao longo do ano, a eficácia das estratégias seleccionadas através dos resultados e progressos alcançados pelos alunos. No entanto, na Escola B, o professor que leccionava estas disciplinas limitava-se a informar o Conselho de Turma acerca das actividades que pretendia desenvolver, dando a conhecer a planificação elaborada por si. Sendo estas áreas curriculares não disciplinares consideradas um espaço para aprendizagem e desenvolvimento de competências associadas a todas as disciplinas, onde está o contributo dos restantes professores?

A partir das informações acima referidas e tendo em conta o facto de o Conselho de Turma que decidiu alterar o tema proposto para a área curricular não disciplinar de Formação Cívica pertencer à Escola A, podemos deduzir que, nessa mesma escola, os professores trabalhavam mais em pares, sendo mais evidente o trabalho colaborativo entre docentes. Convém, no entanto, não esquecer que esta escola abraçou a Reorganização Curricular do Ensino Básico desde o início, possuindo já alguma experiência neste domínio, enquanto que, na Escola B, este foi o primeiro ano em que funcionou o 7º Ano de escolaridade, após um longo interregno, tendo sido este ano lectivo também o primeiro em que foi implementado o Projecto da Gestão Flexível do Currículo nessa escola.

Esta diferenciação das duas escolas surge-nos também na análise dos PCTs, quando nos questionámos sobre se a uniformização apresentada pela Escola B seria um sinal de trabalho colaborativo ou, pelo contrário, de ausência desse mesmo trabalho, uma vez que não considerava as especificidades de cada turma. Parece-nos que obtivemos agora a resposta às nossas dúvidas, sendo

esta uniformização uma ausência clara de trabalho colaborativo, pelo motivo já tantas vezes mencionado (falta de hábito neste tipo de trabalho) e, também, pela falta de experiência que esta escola apresentava no âmbito do Projecto da Gestão Flexível do Currículo.

5.4.3. Tratamento da transversalidade da língua portuguesa e da compreensão na leitura

A partir das respostas dadas às perguntas incluídas no último bloco temático previsto no guião das entrevistas, concluímos que todos os DTs entrevistados estavam conscientes de que um bom domínio da língua portuguesa é fundamental para o sucesso dos alunos e de que a compreensão na leitura fornece armas imprescindíveis para uma integração na sociedade actual, devendo por isso ser transversal a todas as disciplinas e áreas curriculares não disciplinares.

No entanto, a forma de operacionalização desta transversalidade parecia ser uma incógnita para estes professores, enquanto representantes do Conselho de Turma.

Salientamos, novamente, as semelhanças com as conclusões retiradas da análise dos PCTs.

De facto, a partir da análise dos dados relativos às estratégias/actividades (que demonstraram uma falta de articulação entre o desenvolvimento das competências específicas referidas pelas diferentes disciplinas e as estratégias/actividades para as desenvolver), aos conteúdos (somente mencionados pela disciplina de Língua Portuguesa e extremamente ambíguos) e à avaliação (raramente mencionada, e restringindo-se a formas de avaliação tradicionais e pouco adequadas à reforma em questão) verificou-se também esta dificuldade de operacionalização e -sublinhamos, mais uma vez - a tão proclamada ausência de formação.

Pudemos constatar que todos os entrevistados concordaram que todas as áreas curriculares, disciplinares, e não disciplinares, deveriam trabalhar no

sentido de promover a transversalidade da língua portuguesa, de forma a desenvolver no aluno competências úteis para a vida escolar e extra-escolar. Também todos afirmaram que a compreensão na leitura é um dos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa que deveria ser transversal a todas as áreas curriculares, devido a contribuir para o desenvolvimento de competências que são essenciais para o sucesso dos alunos nas mesmas.

Mas, quando questionados acerca da forma como essa transversalidade era desenvolvida nos PCTs das suas turmas, as respostas não foram tão simples, revelando-se mesmo ambíguas nalguns casos.

Relativamente à forma como a transversalidade da língua portuguesa era abordada nos PCTs, todos os entrevistados declararam que ela estava sempre presente numa sala de aula, pelo que os conteúdos com ela relacionados eram sempre tratados, mesmo que nada se encontrasse registado.

Mas os três entrevistados da Escola A forneceram exemplos concretos de como essa transversalidade era abordada. Um dos DTs referiu que estava registada nos planos das diversas disciplinas, no que se referia aos critérios de correcção, a obrigatoriedade de desvalorizar as respostas dadas pelos alunos às questões das provas escritas de avaliação, caso apresentassem erros de estrutura ou erros ortográficos, e que, além disso, todos os professores eram responsáveis por diagnosticar os erros mais frequentes dos alunos, a nível da língua portuguesa, para mais tarde serem trabalhados nas aulas da disciplina do mesmo nome. Os restantes DTs deram como exemplo a competência geral “Usar correctamente a Língua Portuguesa para comunicar de forma adequada”, mencionada para todas as disciplinas.

Note-se a abordagem extremamente limitativa do uso correcto da língua portuguesa: tudo se resume ao erro ortográfico. A interpretação correcta de enunciados, a identificação das ideias principais e a produção textual de forma correcta de acordo com a tipologia do texto em questão, por exemplo, são aspectos que não foram abordados, apesar de se apresentarem como essenciais para o sucesso nas áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares.

No entanto, ainda, que estes dois exemplos parecem tratar-se de casos isolados, não sendo esta uma prática comum. Os dois entrevistados da Escola B não forneceram qualquer tipo de exemplo, levando-nos a concluir que essa transversalidade não foi abordada.

As mesmas conclusões podem ser retiradas no que diz respeito à forma como a compreensão na leitura era abordada nos PCTs das respectivas turmas.

Todos os entrevistados da Escola A se mostraram pouco à vontade relativamente a este aspecto, apesar de terem afirmado que a competência da compreensão na leitura estava presente nos planos de todas as disciplinas, de um DT ter mencionado uma estratégia/actividade definida em Conselho de Turma para desenvolver as competências transversais seleccionadas – “Leitura silenciosa e expressiva de textos” – e de um outro ter referido a leitura de textos e notícias actuais. Os entrevistados da Escola B mostraram-se ainda mais ambíguos, respondendo evasivamente que os alunos deviam ler em todas as disciplinas.

A ambiguidade revelada nestas respostas deriva da dificuldade em operacionalizar todos os princípios teóricos que têm sido definidos no âmbito das constantes reformas que tem sofrido o ensino nestas últimas décadas.

Um dos factores que mais contribuem para esta dificuldade em operacionalizar resulta da falta de formação e de reflexão sobre a prática docente.

Veja-se que estes DTs não hesitavam em enumerar competências a adquirir e desenvolver a partir do ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa úteis para a vida escolar e extra-escolar dos alunos – relacionadas com a compreensão na leitura, a pesquisa, selecção e tratamento da informação, a interpretação, a expressão escrita e a caligrafia –, nem hesitavam em apresentar sugestões de estratégias/actividades para desenvolver a compreensão na leitura nas diversas disciplinas e áreas curriculares não disciplinares – fornecimento de bibliografia interessante e actual, realização sistemática de questionários para facilitar a compreensão textual, pesquisa de informação e implementação da Biblioteca de Turma.

No entanto, no que se refere à etapa seguinte, ou seja, a concretização destas ideias, esta não ocorria, ou por indisponibilidade (e não incapacidade) dos próprios docentes, ou porque não beneficiavam da formação adequada e/ou porque não questionavam as suas práticas lectivas através da reflexão.

Esta ausência de reflexão advém do facto de ser vista como normal uma concepção do exercício das funções docentes que assenta na aceitação e no cumprimento de ordens (identificadas com as directrizes emanadas do Ministério de Educação), sem se passar por um processo de reflexão sobre a natureza e as implicações dessas mesmas directrizes e de adequação das mesmas às diferentes situações de aprendizagem.

Ora, a reforma educativa actualmente em vigor, na sequência de princípios já anteriormente defendidos pelo Ministério da Educação, pressupõe, da parte dos professores, um exercício crítico da profissão docente.

Segundo Maria do Céu Roldão (1999), a profissionalidade assenta em alguns eixos fundamentais como a natureza específica da actividade exercida, o saber requerido para a exercer, o poder de decisão sobre a acção e ainda o nível de reflexividade sobre a acção que permite modificá-la.

Relativamente à reflexividade, esta autora (Roldão, 1999:116) afirma que “o pleno exercício de uma profissão pressupõe a possibilidade, a necessidade e a capacidade de o profissional reflectir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da acção que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos da acção, reorientando-a, através da tomada fundamentada de decisões.”

Assim, a reflexão para mediação do trabalho docente, deve ser um exercício frequentemente praticado pelos profissionais da educação de forma a melhorar o seu desempenho e, mais especificamente, o seu desenvolvimento curricular.

De volta a outro aspecto da análise das nossas entrevistas, é de notar que a maioria dos entrevistados (só um não corroborou esta opinião) considerou as

áreas curriculares não disciplinares como espaços ideais para desenvolver esta transversalidade, pois consideravam-nas como espaços curriculares mais flexíveis, sem um programa específico para cumprir.

A obsessão do cumprimento do programa impedia também que os docentes se afastassem do que está pré-estabelecido para reflectirem sobre as vantagens de “inovar”, através da interdisciplinaridade e transversalidade de conteúdos das diferentes disciplinas.

Mais uma vez se constata que os professores não seguem as orientações do Ministério da Educação para a operacionalização do Projecto da Gestão Flexível do Currículo (valorizar a transversalidade da Língua Portuguesa e a interdisciplinaridade, entre outras), pois essa operacionalização exigiria uma reflexão para a mudança de certas práticas lectivas já há muito institucionalizadas (aulas expositivas e realização e respectiva correcção de exercícios são alguns dos exemplos dessas práticas) e, também, uma formação nessa área. Esses factores não são tidos em consideração por todas as razões já apontadas.

No decorrer da análise das entrevistas, verificámos que a Escola A demonstrou mais familiaridade relativamente a conceitos como “operacionalização” e “transversalidade” (neste caso, da língua portuguesa e, mais especificamente, da compreensão na leitura). Verificámos, mesmo, que na elaboração dos PCTs, esses conceitos foram tidos em conta e constataram-se formas de operacionalização da transversalidade da língua portuguesa, principalmente, no que se referia à compreensão na leitura.

Por outro lado, a Escola B não revelou muita segurança nestes conceitos, traduzindo-se na sua falta de operacionalização.

Estas conclusões divergem da análise dos PCTs, onde afirmámos que a Escola B apresentava uma maior uniformização e mais parâmetros relacionados com o desenvolvimento de competências associadas à leitura, estando por isso mais consciente da transversalidade da língua portuguesa.

Esta incoerência dos resultados deve-se ao facto dos professores da Escola B seguirem rigidamente os modelos fornecidos pelo Ministério da Educação (através do Conselho Executivo e dos Departamentos da Escola) sem

questionar, reflectir e/ou trabalhar colaborativamente, como demonstraram as entrevistas.

Estes professores não estão muito conscientes das mudanças nas práticas lectivas que implica a Gestão Flexível do Currículo, daí a operacionalização da transversalidade da língua portuguesa se apresentar difícil e repleta de obstáculos.

Tudo isto pode ser também explicado pela inexperiência que a Escola B apresenta neste domínio, uma vez que foi o primeiro ano lectivo que funcionou com o ensino básico, visto ter sido, até então, uma escola secundária.

5.5. Síntese das principais observações decorrentes da análise dos Projectos Curriculares de Turma e dos dados obtidos a partir das entrevistas aos Directores de Turma

A partir da análise dos PCTs e das respostas dadas pelos DTs entrevistados, verificámos uma grande indefinição relativamente à transversalidade da língua portuguesa, especificamente no domínio da compreensão na leitura.

Nas entrevistas aos DTs, a ambiguidade que ainda rodeia este conceito é bem visível, havendo mesmo um entrevistado que admitiu não saber exactamente o que se entende por *transversalidade*.

Apesar de considerarem essa transversalidade muito importante para o sucesso dos alunos nas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares que constam dos seus currículos e, também, para uma futura integração sócio-profissional, a operacionalização concreta desta transversalidade continua a não ser de fácil execução para estes professores.

Nos PCTs analisados, de acordo com as grelhas utilizadas, é a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa que menciona mais competências específicas relacionadas com a compreensão na leitura e a única que refere conteúdos relacionados com o desenvolvimento de competências neste domínio.

Saliente-se que, segundo indicações do Ministério da Educação, todas as áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) devem desenvolver um conjunto de competências gerais, transversais e específicas.

Será também importante esclarecer o conceito de competência que o Ministério adopta e que nós, no decurso da nossa investigação, também adoptámos.

A noção de competência aqui adoptada procura integrar conhecimentos, capacidades e atitudes e pode ser entendida como saber em acção, envolvendo o desenvolvimento integrado de conhecimentos, capacidades e atitudes.

Segundo Paulo Abrantes (2001c:3), todos devem desenvolver uma cultura geral “como consequência da sua passagem pela educação básica” que “inclui a apropriação de um conjunto de conceitos e processos fundamentais”. Esses conceitos e processos fundamentais que devem fazer parte da formação de qualquer indivíduo são as competências que a escola deve desenvolver e desenvolver nos seus alunos.

É aqui valorizada a aquisição progressiva de conhecimentos, quando integrada num conjunto mais amplo associado à aquisição e desenvolvimento de competências e enquadrada por uma perspectiva que valoriza o desenvolvimento de capacidades de pensamento e de atitudes favoráveis à aprendizagem.

Neste quadro, surge um perfil de competências gerais a desenvolver por todos os alunos ao longo do ensino básico, que se apresentam formuladas com um elevado grau de generalidade e que devem sofrer um trabalho de adequação às diversas áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, concretizando-se nas competências específicas.

Surgem também as competências transversais que estão relacionadas com a ideia primordial de aprender a aprender no decurso do ensino básico e que englobam o desenvolvimento de processos que contribuam para que os alunos sejam progressivamente mais autónomos e activos na sua própria aprendizagem. Por isso, estas competências tornam-se centrais em todo o processo de ensino/aprendizagem.

As competências específicas são uma forma de operacionalizar as competências gerais e transversais dentro da especificidade de cada área curricular (disciplinar e não disciplinar). Por isso, cada uma das áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) deve atribuir uma maior importância a estas competências.

Nos PCTs analisados, a coluna correspondente às competências específicas é a mais preenchida, demonstrando logo a importância dada a estas competências por cada área curricular. Elas são a expressão da especificidade de cada área curricular (disciplinar e não disciplinar), associada ao desenvolvimento de capacidades de pensamento e de atitudes favoráveis à aprendizagem, promovendo uma maior autonomia e actividade do aluno no seu próprio processo de aprendizagem.

Daí o facto da disciplina de Língua Portuguesa promover, através das competências específicas, o desenvolvimento de mais competências associadas à compreensão na leitura quando comparada com as outras disciplinas, uma vez que LER é um dos grandes domínios que estrutura esta disciplina.

Apontámos esta mesma razão – o domínio da leitura como especificidade da Língua Portuguesa – como justificação para o facto da disciplina de Língua Portuguesa ser a única a apontar conteúdos que desenvolvam competências associadas à compreensão na leitura. Segundo Maria do Céu Roldão (2003: 24), a competência “exige a apropriação sólida e ampla de conteúdos, organizados numa síntese integradora, apropriada pelo sujeito, de modo a permitir-lhe convocar esse sentimento face às diferentes situações e contextos.”

Além desta, as áreas curriculares disciplinares de Inglês, Francês, História e Geografia referem também competências específicas relacionadas com a compreensão na leitura, embora em menor número.

No que concerne à transversalidade da língua portuguesa associada à compreensão na leitura, as restantes áreas curriculares disciplinares limitam-se a referir aquilo que é comum a todas elas e que consta dos PCTs: as competências gerais definidas para o ensino básico e certas competências transversais.

Seleccionámos, dentre as referidas, as que estão relacionadas com o desenvolvimento de competências no domínio da compreensão na leitura.

Além das competências, foram também referidas estratégias/actividades para operacionalizar as competências transversais que se podem relacionar com o desenvolvimento de competências no âmbito da compreensão na leitura.

No entanto, todos os DTs entrevistados consideram a transversalidade da língua portuguesa como essencial, quer para o sucesso dos alunos no processo de ensino/aprendizagem, quer para os dotar de competências imprescindíveis para a sua futura integração sócio-profissional. Além disso, quando solicitámos aos entrevistados que fornecessem exemplos dessa transversalidade, a maioria dos exemplos apresentados relacionava-se com o desenvolvimento de competências associadas à compreensão na leitura.

Por conseguinte, concluímos que os DTs entrevistados – responsáveis pela concepção e elaboração de alguns dos PCTs por nós analisados – consideram a compreensão na leitura como um domínio fundamental no seio da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa e o desenvolvimento de competências com ele relacionadas essencial para garantir o sucesso nesta disciplina e em todas as restantes áreas curriculares disciplinares, assim como a integração social dos alunos.

Esta discrepância verificada entre as declarações dos DTs e os dados analisados nos PCTs resulta da dificuldade em conceber e implementar formas de operacionalização da transversalidade da língua portuguesa, verdadeiro cerne do problema.

Todos referem que essa transversalidade foi tida em conta na elaboração dos PCTs, não tendo sido, porém, referida, pois, segundo os entrevistados, é evidente que a língua portuguesa está implícita no processo de ensino/aprendizagem de todas as áreas curriculares disciplinares.

Mas esta ausência de referência é sinónimo de que a transversalidade da língua portuguesa não foi convenientemente abordada e tal acontece pela simples razão de que os professores não encontraram formas eficazes de a operacionalizar.

No que diz respeito às áreas curriculares não disciplinares – Estudo Acompanhado, Área de Projecto e Formação Cívica –, nestes PCTs, são formulados alguns objectivos e propostas estratégias/actividades com vista à promoção de competências associadas à compreensão na leitura.

Note-se que estas áreas curriculares não disciplinares são as únicas a formular objectivos e a propor estratégias/actividades com a finalidade de os atingir. As áreas curriculares disciplinares não referem qualquer objectivo nem estratégia/actividade com vista à promoção das competências indicadas. Os DTs entrevistados referiram que essas estratégias constavam das planificações anuais das disciplinas, mas não consideraram pertinente referi-las nos PCTs.

A razão pela qual as áreas curriculares não disciplinares mencionaram objectivos e actividades/estratégias para desenvolver a transversalidade da língua portuguesa associada à compreensão na leitura prende-se com o facto da maioria dos entrevistados considerar que estas áreas são o espaço ideal para desenvolver essa transversalidade por não estarem sujeitas a um programa, tornando-se desta forma mais flexíveis.

Ou seja, por não estarem sujeitas a um programa pré-estabelecido, que deve ser forçosamente cumprido, estas são áreas “livres” e, como todos têm consciência da importância da compreensão da leitura para o sucesso dos alunos na sua vida escolar e extra-escolar e das dificuldades que os alunos apresentam nesse domínio, as actividades aí desenvolvidas vão ao encontro do desenvolvimento dessas competências.

Outra competência também desenvolvida nas áreas curriculares não disciplinares é a interacção leitura-escrita, pelas mesmas razões acima referidas: importância extrema para o sucesso dos alunos e dificuldades diagnosticadas neste domínio.

Relativamente ao material utilizado, não há qualquer referência.

No campo da avaliação, as formas de avaliação referidas que possam desenvolver competências associadas à leitura são escassas e tradicionais: fichas de avaliação formativa e sumativa.

CAPÍTULO 6 – CONCLUSÕES E SUGESTÕES

6.1. Conclusões do estudo

Neste capítulo, pretendemos sistematizar as conclusões que retirámos da análise de dados, apresentada no capítulo anterior, e que fomos já desvendando ao longo desta dissertação.

Estas conclusões estão organizadas em duas secções: uma relativa à elaboração dos Projectos Curriculares de Turma e uma outra relacionada com a forma de actuação de cada uma das duas escolas.

Tencionamos ainda fornecer algumas sugestões para a promoção da transversalidade da língua portuguesa, associada ao desenvolvimento de competências no domínio da compreensão na leitura em futuros PCTs, indo, assim, ao encontro do segundo objectivo delineado para o nosso estudo – a partir da análise de dados, traçar linhas de actuação que possam contribuir para uma gestão flexível do currículo promotora da transversalidade da compreensão na leitura.

Por último, apresentamos as principais limitações que fomos sentindo ao longo do desenvolvimento deste projecto de investigação e algumas sugestões para futuros estudos.

6.1.1. Relativas à elaboração dos Projectos Curriculares de Turma

Uma primeira conclusão evidente é a ausência de formação no âmbito do Projecto da Gestão Flexível do Currículo.

A falta de coordenação entre áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares), as dificuldades de operacionalização da transversalidade da língua portuguesa (e, muito particularmente, no que se refere à compreensão na leitura,

que está no centro deste estudo) e a ausência de referências à avaliação e ao material são consequências dessa falta de formação.

Especificando cada uma destas consequências, começaremos por explorar a primeira conclusão, que se relaciona com a identificação de grandes dificuldades na operacionalização da gestão flexível do currículo, dificuldades essas que se espelham na elaboração dos Projectos Curriculares de Turma por nós analisados no âmbito deste projecto.

Estas dificuldades de operacionalização da gestão flexível do currículo estão directamente relacionadas com a falta de articulação evidente entre áreas curriculares disciplinares e não disciplinares.

Este facto torna-se evidente, quando verificamos as disparidades existentes entre os planos relativos a estes dois tipo de áreas curriculares. Os planos das áreas curriculares não disciplinares estão elaborados de acordo com objectivos a atingir, que não estão relacionados com as competências a desenvolver pelas áreas curriculares disciplinares nos respectivos planos.

É ainda de salientar que, nos planos relativos às áreas curriculares disciplinares não são referidos quaisquer objectivos.

Além disso, para as áreas curriculares não disciplinares, ao nível dos objectivos indicados e das estratégias/actividades a desenvolver na sala de aula, é notória a operacionalização do desenvolvimento de competências transversais associadas ao domínio da língua portuguesa, principalmente no que respeita à compreensão na leitura.

Por seu lado, os DTs entrevistados declararam que estas áreas curriculares eram o espaço ideal para o desenvolvimento dessas competências, considerando implicitamente as áreas disciplinares a que estavam ligados como áreas estanques e, por conseguinte, sem papel a desempenhar no desenvolvimento de competências transversais.

São várias as causas que estão na origem desta situação.

De um lado, encontra-se o Ministério da Educação, com o hábito – já antigo – de implementar reformas sem proporcionar aos docentes a formação necessária para as operacionalizar ou os incentivar a procurarem-na.

Do outro lado, encontram-se os professores que, dando continuidade a um costume já enraizado, não questionam as directrizes do Ministério da Educação, tentando aplicá-las sem uma reflexão necessária a uma correcta aplicação, que favoreça os alunos no processo de ensino/aprendizagem.

Esta última observação conduz-nos a uma outra conclusão retirada do nosso estudo: a ausência de reflexão por parte dos docentes.

Estes continuam a inserir-se no velho paradigma tecnicista, desempenhando funções de simples funcionários que cumprem as directrizes emanadas do poder. Não conseguem atravessar a ponte para chegar à margem onde reina o paradigma reflexivo, que obriga a uma constante actualização dos conhecimentos, sendo para isso fundamental a consciência da constante desactualização.

Segundo Isabel Alarcão (2001: 8), os professores devem ter consciência de que detêm um conhecimento próprio, que os distingue dos outros profissionais e que é revelado por diversos indicadores.

Dentre os indicadores referidos por esta autora, destacamos:

- a assunção, pelos professores, do seu papel como investigadores do seu próprio campo de actuação;
- a tendência para a quebra do isolamento profissional, evidenciada pela intensificação de actividades em equipa e pela realização de projectos conjuntos;
- a consciência da necessidade de formação contínua e especializada, que vá para além da formação inicial;
- a assunção das suas responsabilidades na gestão do currículo escolar.

Ainda segundo esta autora (Alarcão, 2001: 9), “na escola de hoje, e perante os desafios que se colocam à educação, precisamos de professores que

tenham confiança no seu saber e auto-estima baseada na consciência do seu valor profissional e social. Espera-se deles que sejam informadores informados para poderem servir de tradutores entre a linguagem do saber e a linguagem dos alunos.”

Também segundo Maria do Céu Roldão (2000: 17), “pensar curricularmente significa tão só assumir conscientemente uma postura reflexiva e analítica face ao que constitui a sua prática quotidiana, concebendo-a como campo de saber próprio a desenvolver e aprofundar não como normativo que apenas se executa sem agir sobre ele.”

Essa consciência só é conseguida através de uma profunda reflexão acerca das práticas lectivas, permitindo operacionalizar os conceitos de adequação e flexibilidade, exigidos pelo paradigma crítico-reflexivo, e que são a expressão de toda a ideologia que está na base do Projecto da Gestão Flexível do Currículo.

Devido à ausência de reflexão, surgem as dificuldades de operacionalização da transversalidade da língua portuguesa (particularmente associada à compreensão na leitura), outra das conclusões do nosso estudo.

Podemos considerar que estas dificuldades de operacionalização da transversalidade da língua portuguesa (no nosso estudo, concretamente associada ao desenvolvimento de competências de compreensão na leitura) constituem um caso particular das dificuldades de operacionalização do projecto de gestão flexível do currículo.

Estas dificuldades são denunciadas por desajustes verificados nos planos das diferentes disciplinas entre os elementos que deles fazem parte: não indicação de objectivos; ausência de estratégias que contribuam para o desenvolvimento das competências seleccionadas e para a consecução dos objectivos que deveriam ter sido indicados; referência a materiais e formas de avaliação tradicionais, inadequados ao desenvolvimento dessas competências e que já não têm lugar num processo de ensino/aprendizagem associado ao Projecto da Gestão Flexível do Currículo.

A ausência de referências a objectivos e a menção de competências sem indicação de como se vão operacionalizar, indicando as estratégias/actividades para o efeito, resultam do facto dos professores não terem ainda interiorizado o conceito de *competência*, à luz do novo paradigma crítico-reflexivo, em se enquadra a Reorganização Curricular do Ensino Básico.

Como consequência dessa indefinição que rodeia o conceito de *competência*, surge a identificação deste conceito com o de *objectivo*, confundindo-se o significado dos dois conceitos e existindo a tendência para substituir os objectivos, considerados como “fora de moda”, por competências, a recente inovação do sistema de ensino, e que tão bem se enquadra na conjectura social actual.

No que diz respeito aos materiais e às formas de avaliação indicados, que considerámos como tradicionais, não se ajustam aos alunos de hoje, não contemplando os seus perfis e não se adaptando às suas especificidades curriculares.

Ao referir o manual como material quase exclusivo a utilizar na sala de aula, os PCTs convertem o professor na peça central do processo de ensino/aprendizagem. Além disso, pressupõe-se que o professor deverá actuar como um mero seguidor do manual, desresponsabilizando-o em termos de gestão curricular. O manual não é visto de forma crítica pelo docente, logo o trabalho realizado na sala de aula não é adaptado aos alunos que nela se encontram, pressuposto essencial da gestão flexível do currículo.

No entanto, a actual concepção do processo de ensino/aprendizagem, associada à reforma curricular em curso, pressupõe que o lugar central seja ocupado pelo aluno e que o professor se assuma como um orientador dos seus alunos, mostrando-se capaz de analisar as suas competências e levando-os a rentabilizar ao máximo as que já possuem/desenvolveram e a adquirir/desenvolver aquelas em que falham.

No fundo, o professor exige do seu aluno o papel que assume no desempenho das suas funções: fiel seguidor das directrizes emanadas do Ministério da Educação ou dos órgão de direcção da escola, sem reflectir

seriamente acerca do seu desenvolvimento curricular, sem assumir a necessária postura crítica.

Quer na sua actuação para com os alunos, quer na forma como encara a sua prática lectiva, o docente deve ser um orientador, um mediador, com o objectivo de rentabilizar ao máximo as competências que os alunos já possuem e de os conduzir na aquisição/desenvolvimento de outras importantes e necessárias para a sua futura integração sócio-profissional.

Também classificámos as formas de avaliação referidas nos Projectos Curriculares de Turma como tradicionais. Tal classificação justifica-se pelo facto da avaliação sumativa ser a privilegiada nestes documentos.

Na avaliação de competências, a avaliação formativa e a auto-avaliação devem ser as que melhor se adequam aos alunos. Pois estas formas de avaliação permitem uma regulação por parte dos alunos da aquisição/desenvolvimento das competências consideradas necessárias e imprescindíveis nesse ano lectivo, levando-os a melhorar autonomamente o seu desempenho escolar.

No que se refere especificamente à transversalidade da língua portuguesa, a avaliação é reduzida a aspectos normativos, como, por exemplo, a correcção do erro ortográfico. Os aspectos globais do texto – valorizados pelo trabalho desenvolvido em torno de tipologias textuais – não são contemplados, contrariando a moderna didáctica da escrita.

Em termos mais específicos, a compreensão na leitura não é contemplada, não sendo, dessa forma, avaliadas as competências desenvolvidas pelos alunos nesse domínio.

Se a análise dos PCTs revelou dificuldades de operacionalização relacionadas com a transversalidade da língua portuguesa (e, particularmente, com a compreensão na leitura), estas tornaram-se ainda mais evidentes quando se procedeu à análise das respostas dadas pelos DTs entrevistados às questões directamente relacionadas com este aspecto. Como já vimos, estes mostraram-se pouco cientes da forma como essa operacionalização poderia ser feita.

Todos os entrevistados concordam com a valorização da compreensão na leitura associada à transversalidade da língua portuguesa, mas, no momento, de explicitar como procedem à sua operacionalização, surgem algumas dificuldades, sendo os exemplos fornecidos pouco numerosos.

Além disso, os exemplos dados revelam a falta de uma reflexão rigorosa e profunda acerca dos benefícios da transversalidade da língua portuguesa associada à compreensão na leitura, uma vez que essas sugestões são ambíguas, não se explicitando minimamente em que é que elas podem contribuir para a operacionalização dessa transversalidade: leitura silenciosa e expressiva de textos, leitura de textos e notícias actuais e exploração das obras de leitura obrigatória.

A partir da análise dos PCTs e das respostas dos DTs entrevistados, foi também possível tomar consciência da ausência de trabalho colaborativo nas nossas escolas.

Podemos tomar como exemplo da ausência de trabalho colaborativo entre professores a falta de articulação entre áreas curriculares disciplinares e não disciplinares e até mesmo a ausência de articulação entre competências e conteúdos entre as diferentes áreas curriculares disciplinares.

As articulações entre as diversas disciplinas são benéficas para os alunos, auxiliando-os a sentirem que todas se interligam, não sendo estanques, e todas contribuem para o desenvolvimento das competências gerais de ciclo que facilitarão o seu futuro, quer em termos sociais, quer em termos profissionais. Favorecem a operacionalização da transversalidade e a aquisição/desenvolvimento de competências transversais.

Além disso, o desajuste verificado entre objectivos e estratégias/actividades que permitam atingi-los, a não correspondência entre as competências específicas mencionadas para as diversas disciplinas e as estratégias/actividades indicadas para as desenvolver e a uniformização dos PCTs – observáveis a partir da análise desses documentos – pressupõem a ausência desse trabalho colaborativo.

Tudo isto é observável nos planos das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, que constam dos PCTs analisados, onde cada uma das áreas indica o que pretende desenvolver com a turma nesse ano lectivo.

A escassez de reuniões do Conselho de Turma especificamente consagradas à elaboração do PCT, o não exercício da função de supervisor por parte do Director de Turma, a atribuição exclusiva do desenvolvimento curricular nas áreas curriculares não disciplinares ao professor responsável pela sua leccionação (numa das escolas) – detectados a partir da análise das entrevistas aos DTs – levam a pressupor também uma ausência de trabalho colaborativo.

Os professores não trabalham em conjunto, porque tal exige mais tempo de dedicação à escola. A verdade é que os seus horários de trabalho também não compreendem horas especificamente destinadas a essa finalidade.

Por outro lado, coloca-se o problema do trabalho colaborativo poder exigir uma hierarquia, pois seria necessário alguém que o coordenasse.

Tal facto levantaria dois tipos de problemas.

Por um lado, de um modo geral, a classe docente não aprecia as hierarquias e, provavelmente, seria difícil encontrar voluntários para desempenhar essa função de coordenação. Temos a confirmação deste facto, quando verificamos que a maioria dos DTs entrevistados não considera que o papel de supervisor se adegue ao cargo de Director de Turma, principalmente quando se trata de supervisionar colegas.

Por outro lado, trabalhar em conjunto significa também questionar (implicando o tal processo de reflexão acima referido) e partilhar saberes e experiências (expondo, dessa forma, os nossos pontos fortes e também os fracos). Ora, convém não esquecer que os professores não lidam bem com o conceito de “avaliação”, pois não é uma prática comum na carreira docente: os professores raramente são submetidos a qualquer tipo de avaliação. Além disso, assumir dúvidas é visto como manifestação de ignorância e não necessidade de actualização, inibindo, assim, os professores de se informarem e esclarecerem junto dos seus pares.

Outra conclusão importante é o facto de serem as áreas curriculares de Línguas Estrangeiras e as disciplinas de História e Geografia a referirem mais competências específicas promotoras da transversalidade da língua portuguesa.

Os programas propostos pelo Ministério da Educação para as áreas curriculares disciplinares de línguas apresentam-se já organizados de forma a promoverem a transversalidade da língua portuguesa e, inclusive, referem competências associadas à compreensão na leitura. O facto de nestas áreas curriculares disciplinares serem exploradas praticamente as mesmas competências linguísticas justifica-se pela proximidade existente entre elas, já que todas pretendem promover o ensino de uma língua.

A disciplina de História – pertencente, no sistema antigo, à área das Humanidades, juntamente com as línguas – apresenta também afinidade com a disciplina de Língua Portuguesa e o seu carácter documental e investigativo promove o desenvolvimento de competências associadas à compreensão na leitura.

O trabalho em torno da compreensão na leitura é essencial nesta disciplina, uma vez que o desenvolvimento de competências no seu âmbito se faz, frequentemente, com base na apreensão de ideias expressas em textos escritos estudados e na identificação das suas ideias principais.

A competência específica “Tratamento da informação (contextualização)”, referida na disciplina de História, implica que os alunos consigam identificar as ideias principais de um texto, para seleccionar, dentre toda a informação que uma investigação pode fornecer, a que for considerada verdadeiramente pertinente para atingir os objectivos propostos para a estratégia/actividade em causa.

A interacção leitura/escrita é outra competência essencial à disciplina de História, pois os alunos necessitam de sintetizar, resumir a informação recolhida e a apresentar para uma avaliação, por exemplo, sob a forma escrita.

Por outro lado, a disciplina de Geografia, apesar de ser uma ciência social, tem consciência da importância da transversalidade da língua portuguesa e tenta operacionalizá-la, como foi já analisado anteriormente.

De acordo com a análise dos PCTs por nós feita, esta disciplina assume a necessidade de desenvolver várias competências específicas que podemos relacionar com o desenvolvimento de competências associadas à compreensão na leitura, principalmente no que se refere à identificação das ideias principais de texto e à interacção leitura/escrita. Deduzimos que estes professores têm consciência da importância da transversalidade de competências que contribuam para o domínio da língua portuguesa, quer para o sucesso dos alunos, quer para a sua futura integração sócio-profissional.

No entanto, a promoção da transversalidade da língua portuguesa no âmbito destas disciplinas não implica um grande esforço de reflexão por parte dos respectivos docentes, nem hábitos enraizados de trabalho colaborativo.

De facto, a promoção dessa transversalidade é pressuposta pela afinidade entre estas disciplinas que existe à partida. Para a concretizar, basta seguir o que está pré-estabelecido nos documentos emanados do Ministério da Educação. Consequentemente, a sua diferenciação em relação a outras áreas curriculares é illusória.

Em suma, a promoção da transversalidade da língua portuguesa, mais particularmente no que se refere ao desenvolvimento de competências associadas à compreensão na leitura, não é notória nos PCTs por nós analisados, devido às dificuldades de operacionalização que advêm, principalmente, de uma deficiente formação, da ausência de reflexão e da falta de trabalho colaborativo por parte dos professores.

Estas observações, feitas a partir da análise documental dos PCTs, são confirmadas pela análise de conteúdo das respostas dadas pelos DTs entrevistados.

6.1.2. Relativas à forma de actuação das escolas

A análise documental dos PCTs revelou um panorama semelhante nas duas escolas: ambas as escolas têm, aproximadamente, o mesmo modelo de PCT (com as respectivas diferenças registadas no Capítulo 5, não sendo estas

porém muito relevantes); os planos das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares encontram-se elaborados mais ou menos da mesma forma, dando especial relevo às mesmas competências essenciais nas áreas curriculares disciplinares e mencionando também os mesmos objectivos e estratégias/actividades nas áreas curriculares não disciplinares.

No entanto, verificámos uma maior uniformização nos planos acima referidos na Escola B, assim como as áreas curriculares disciplinares referiam mais competências específicas promotoras da transversalidade da língua portuguesa associada à compreensão na leitura

Também ambas as escolas seleccionaram as competências transversais a ser desenvolvidas nesse ano lectivo por todas as disciplinas.

Contudo, relativamente às competências gerais, a forma de proceder foi diferente: enquanto que, na Escola A, o Conselho de Turma mencionou todas as competências gerais de ciclo para serem desenvolvidas nesse ano lectivo, a Escola B seleccionou algumas dentro do leque disponível, de acordo com as características das turmas.

É ainda de salientar uma outra diferença notória entre as duas escolas. A Escola B avalia o PCT, no final do ano lectivo, verificando os aspectos que devem ser melhorados e os que e devem ser mantidos no ano seguinte. A Escola A não faz este tipo de avaliação, logo não considera necessário fazer a regulação do PCT, avaliando-o para melhor o adequar à turma em questão.

Assim, devido a esta regulação promovida pela Escola B, à uniformidade apresentada pelos PCTs dessa mesma escola e também ao desenvolvimento de competências associadas à compreensão na leitura registado nos PCTs dessa escola, tínhamos concluído que a reforma curricular estaria a ser melhor operacionalizada nesta escola.

Mas, ainda aquando da análise dos PCTs, questionámo-nos sobre se esta uniformização seria um sinal de trabalho colaborativo ou, pelo contrário, da ausência desse mesmo tipo de trabalho. Pois tanto poderíamos interpretar esta uniformidade como o resultado de um excelente trabalho colaborativo desenvolvido dentro do Departamento Curricular e, depois, dentro do próprio

Conselho de Turma, como também a poderíamos interpretar como um indício de um seguimento fiel dos documentos emanados do Ministério da Educação.

Esta segunda conclusão foi ganhando força à medida que analisávamos os protocolos das entrevistas: os DTs da Escola A por nós entrevistados estavam mais conscientes da importância da transversalidade da língua portuguesa para a integração dos alunos no meio escolar e na sociedade, tendo, por isso, mais noção de como a operacionalizar, enquanto que os DTs da Escola B que entrevistámos seguiam somente as directrizes emanadas dos órgãos hierarquicamente superiores.

Os DTs da Escola A sentiam que a adequada operacionalização dessa transversalidade permitiria aos discentes atingir com sucesso os objectivos propostos para cada área curricular (disciplinar e não disciplinar) e desenvolver competências que lhes garantiriam o sucesso escolar e favoreceriam a sua integração sócio-profissional.

Como foi oportunamente referido, esta discrepância verificada entre as duas escolas deve-se ao facto da Escola B, no decurso dos últimos anos lectivos, ter sido uma Escola Secundária, tendo passado a acolher alunos do 3º Ciclo do ensino básico no ano lectivo de 2004/05, o que obrigou os professores a trabalhar no âmbito do Projecto da Gestão Flexível do Currículo.

Pelo seu lado, a Escola A apresentava mais experiência neste domínio, uma vez que trabalhava no âmbito do Projecto da Gestão Flexível do Currículo desde o início da sua implementação.

Salientamos este facto por nos parecer que ele justifica, em grande parte, as diferenças encontradas entre as duas escolas contempladas por este estudo.

Tendo sido através das entrevistas que chegámos a esta conclusão, é importante referir que os DTs das duas escolas apresentavam características semelhantes em termos de tempo de serviço prestado, dos cargos desempenhados e da sua formação de base e especializações.

Por outro lado, a Escola B, no que dizia respeito aos registos escritos (PCTs), encontrava-se melhor organizada e mais adequada ao Projecto da

Gestão Flexível do Currículo, o que nos conduziu a uma primeira conclusão equívoca.

Concluimos, dessa forma, que a falta de experiência no domínio da Reorganização Curricular do Ensino Básico a que estavam sujeitos os professores da Escola B (por motivos alheios à sua vontade, pois a escola não possuía anteriormente o ensino básico) conduziu à não consciencialização da importância da transversalidade da língua portuguesa, que, por seu lado, condicionou a operacionalização dessa mesma transversalidade.

Se considerarmos que a Escola A foi uma das escolas-piloto do Projecto da Gestão Flexível do Currículo, reforçamos a ideia de que a formação, a reflexão e o trabalho colaborativo são imprescindíveis para o sucesso de qualquer reforma, principalmente de uma reforma que implica mudança de mentalidades, como é o caso da Reorganização Curricular do Ensino Básico.

6.2. Sugestões para a promoção da transversalidade da compreensão na leitura

Vamos passar à apresentação de sugestões para a promoção da transversalidade da língua portuguesa, associada à compreensão na leitura.

Apresentaremos sugestões de dois tipos: umas mais directamente relacionadas com a forma de actuação na escola e outras relativas à elaboração dos Projectos Curriculares de Turma.

De facto, para elaborar Projectos Curriculares de Turma que contribuam efectivamente para a promoção da transversalidade da língua portuguesa, no âmbito da gestão flexível do currículo, é necessário começar por reorganizar as escolas.

Indo ao encontro do primeiro objectivo proposto para o nosso estudo – Analisar a presença da transversalidade da compreensão na leitura em documentos associados à gestão flexível do currículo (Projecto Curricular de Turma), tendo em conta as formas de operacionalização dessa transversalidade

nas várias disciplinas do currículo dos alunos. – e de uma das nossas questões de investigação – Como se operacionaliza a transversalidade da compreensão na leitura nas várias disciplinas e áreas curriculares não disciplinares abrangidas pelos Projectos Curriculares de Turma? – concluímos que:

- a transversalidade da compreensão na leitura se encontrava presente nos PCTs por nós analisados, principalmente nas competências específicas indicadas para as disciplinas de História e de Geografia e para a área disciplinar de Línguas Estrangeiras;
- também a encontramos nas estratégias/actividades e em alguns objectivos das áreas curriculares não disciplinares.

No entanto, não é uma constante, devido a todas as dificuldades de operacionalização detectadas, resultantes de motivos já muito debatidos.

Uma vez que existe uma consciencialização por parte dos professores acerca da importância dessa transversalidade, torna-se importante fazer um esforço no sentido de colmatar as dificuldades de operacionalização diagnosticadas.

Assim, esperamos que as sugestões que vamos apresentar no seguimento desta dissertação, indo ao encontro do nosso segundo objectivo – *A partir desta análise, traçar linhas de actuação que possam contribuir para uma gestão flexível do currículo promotora da transversalidade da compreensão na leitura.* – e da segunda questão de investigação – *De que modo poderá a análise desses documentos contribuir para uma concepção dos Projectos Curriculares de Turma que garanta uma melhor promoção da transversalidade da compreensão na leitura?* –, possam contribuir para um desenvolvimento curricular promotor da transversalidade da língua portuguesa associada à compreensão na leitura.

Tal como foi constantemente referido ao longo do nosso estudo, reiteramos a ideia de que é imperioso promover um ensino que tenha como objectivo assegurar o domínio da língua portuguesa a todos os indivíduos.

Também referimos, por diversas vezes, que o desenvolvimento de competências associadas à compreensão na leitura permite o acesso a novos e

múltiplos saberes, indispensáveis ao sucesso em qualquer área curricular, disciplinar e não disciplinar, assim como representa uma mais-valia para a integração sócio-profissional dos alunos.

Outra realidade por diversas vezes reiterada foi que a transversalidade da compreensão na leitura deve ser um dos pontos fortes de qualquer Projecto Curricular de Turma, projecto este que se apresenta como “um elemento central da gestão do currículo”, ganhando aí “coerência o conjunto das experiências de aprendizagem que se proporcionam aos alunos” onde “há uma verdadeira articulação entre as diversas áreas do currículo” (Aido, 2001:37).

Desta forma, as sugestões apresentadas no âmbito deste estudo têm como objectivo contribuir para a elaboração de PCTs que reflectam formas de operacionalização da transversalidade da língua portuguesa associada à compreensão na leitura.

Também foi referido, por várias vezes, que, para tornar possível esta transversalidade, é necessário que exista uma contiguidade entre as demais áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, e a Língua Portuguesa, contiguidade essa que se deve manifestar tanto ao nível da planificação (incluindo a concepção e elaboração de todos os documentos que com ela estão relacionados e dos quais fazem parte os PCTs), como ao nível da execução. Isto é, a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade entre as diversas disciplinas e áreas curriculares não disciplinares devem ser conceitos sempre presentes, quando se trabalha o desenvolvimento curricular, para se conseguir uma articulação entre a Língua Portuguesa e todas as outras áreas curriculares e, assim, ser possível desenvolver competências transversais.

Só assim, o professor de Ciências Físico/Químicas, por exemplo, poderá exigir aos alunos um relatório correctamente elaborado, fornecendo ele mesmo o exemplo. Ou, pegando noutro exemplo, o professor de Educação Física poderá complementar a avaliação prática por uma série de trabalhos escritos, que exigem pesquisa bibliográfica, a aplicação da técnica de resumo e um bom nível de compreensão e expressão escrita.

Para que esta contiguidade seja possível, será necessário existir uma verdadeira articulação entre todas as áreas do currículo (disciplinares e não disciplinares).

Tal como as novas práticas de gestão curricular sugerem, a construção do currículo “é um processo gradual e contínuo, envolvendo observação, reflexão e ajustamentos” (Aido, 2001:36). Logo, requer trabalho colaborativo por parte dos professores, já que se defende que a verdadeira cultura interdisciplinar depende justamente do trabalho colaborativo dos professores. Como sabemos, este quase não existe, o que levanta vários problemas.

Assim, deveria constar do horário dos professores um espaço especificamente destinado a este trabalho colaborativo. Entre outras finalidades, esse espaço seria consagrado à concepção, elaboração, avaliação e reformulação do Projecto Curricular da turma em questão, trabalho esse que favoreceria a articulação entre as diversas áreas do currículo, particularmente em termos de abordagem da transversalidade da língua portuguesa e da sua operacionalização (contemplando também o desenvolvimento de competências associadas à compreensão na leitura).

Além disso, para a operacionalização da transversalidade ser possível, deveriam existir espaços onde co-habitassem mais do que uma área curricular, disciplinar ou não disciplinar, para que mesmo os alunos se apercebessem das vantagens da transversalidade.

As áreas curriculares não disciplinares de Área de Projecto e de Estudo Acompanhado, principalmente, poderiam servir esse propósito, pois deveriam explorar temas aglutinadores e as actividades/estratégias aí desenvolvidas deveriam ser planificadas de acordo com os objectivos de diversas áreas curriculares disciplinares, articulando os conteúdos e promovendo o desenvolvimento de competências transversais. Assim, os trabalhos aí desenvolvidos não seriam somente da responsabilidade do professor encarregado da gestão curricular destas áreas.

O Ministério da Educação deveria também promover de uma forma mais activa a transversalidade da língua portuguesa.

É certo que, no Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro, que rege o diploma da Gestão Flexível do Currículo, a língua portuguesa é sobejamente valorizada, quer nos princípios orientadores do processo de ensino/aprendizagem, quer na execução da reforma, quando é apresentada como uma formação transdisciplinar.

No entanto, é necessário mudar mentalidades, ou seja, não é suficiente legislar e esperar que outros interpretem a lei e a apliquem. É obrigatório proporcionar uma formação adequada aos profissionais da educação, principalmente aos professores.

Estas acções de formação poderiam não fazer parte do horário dos professores, mas deveriam ser creditadas, contribuindo para a progressão na carreira do docente, motivando-o, desta forma, para a sua frequência. Poderiam ter também uma duração mais prolongada, não se limitando a ocupar um ou dois dias. Assim, seria possível debater temas mais alargados e aprofundá-los melhor.

Estas acções de formação deveriam ser frequentadas simultaneamente por professores responsáveis por diferentes áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares), favorecendo a interacção e criando a base para o tão necessário trabalho colaborativo.

Tais acções de formação deveriam contribuir para que todos os professores tomassem consciência da importância do desenvolvimento de competências associadas ao domínio da língua portuguesa – quer no âmbito da área curricular do mesmo nome, quer no âmbito das restantes áreas curriculares disciplinares. Obviamente, o desenvolvimento de competências associadas à compreensão na leitura deveria ocupar um lugar importante neste contexto.

Paralelamente, todos os professores deveriam ser alertados para o papel a desempenhar pelas novas áreas curriculares não disciplinares neste contexto.

A área curricular de Estudo Acompanhado é ideal para os alunos aprenderem a aprender, desenvolvendo as técnicas de tirar notas, de resumo, da elaboração de trabalhos escritos, entre outras.

Deveria ser contrariada a tendência que leva os docentes a concentrarem-se apenas nos conteúdos da sua disciplina, alimentando a ideia do “saber estanque”.

A Área de Projecto deveria levar a cabo projectos que exigissem o contributo de várias disciplinas e não somente da disciplina leccionada pelo professor directamente responsável por ela. Por exemplo, a respeito do Campeonato Mundial de Futebol, que é um assunto que cativa sempre os alunos, poderiam ser feitas pesquisas sobre as características geográficas, históricas e culturais dos países participantes (as disciplinas de História e de Geografia, assim como as Línguas Estrangeiras, seriam largamente contempladas), poderiam ser discutidos os benefícios físicos e mentais do desporto associado a uma alimentação saudável (as Ciências da Natureza e a Educação Física estariam no centro destas temas), poderia ser trabalhado o conceito de fair-play (na área curricular de Formação Cívica), poderiam ser realizadas probabilidades sobre a hipótese de Portugal ganhar esta competição desportiva (Matemática e Ciências Físico/Químicas dariam o seu contributo). O resultado deste trabalho seria exposto, através de cartazes, para que pudesse ser apreciado por toda a comunidade educativa, envolvendo as disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica. Claro que a disciplina de Língua Portuguesa estaria inevitavelmente presente em tudo isto e, mais precisamente, as competências associadas à compreensão na leitura.

Pensámos que, para que estas áreas curriculares não disciplinares atinjam os objectivos para cuja concretização foram propostas, seria benéfico que a sua dinamização fosse assegurada por pelo menos dois docentes de áreas diferentes. Assim, seria combatida a tendência para trabalhar conteúdos directamente relacionados com o docente responsável por estas áreas curriculares e seria mais fácil garantir um ensino transversal que privilegie a língua portuguesa.

Além disso, seria também necessário que os professores se informassem acerca do objectivo destas áreas curriculares, para planificarem correctamente estes tempos lectivos de acordo com as suas intencionalidades educativas. O que se verifica, frequentemente, é os professores aproveitarem estes espaços para

leccionar conteúdos relacionados com as suas disciplinas, incentivar os alunos a realizar trabalhos de casa de outras disciplinas ou, então, realizar jogos e actividades desajustadas dos objectivos pretendidos para o desenvolvimento curricular destas áreas curriculares não disciplinares.

É necessário modificar esta forma de actuação e começar a direccionar as áreas curriculares não disciplinares para a concretização dos objectivos em função dos quais foram criadas.

Além disso, os docentes responsáveis pela leccionação destas áreas deveriam ter como função a sua coordenação efectiva, aproveitando as reuniões do Conselho de Turma para pedir sugestões a todos os docentes visando o desenvolvimento curricular destas áreas, promovendo, dessa forma, o trabalho colaborativo.

Os órgãos de gestão da escola deveriam também proporcionar as condições logísticas necessárias a este processo – por exemplo, através da criação de espaços de diálogo e reflexão participada –, pois só assim se poderá proceder à operacionalização de todo este processo.

Os Directores de Turma deveriam desenvolver uma concepção supervisiva das suas funções, mediante uma formação adequada ao seu exercício.

Segundo Cristina Manuela Sá, referida por Rómulo Neves (2004: 186), “acima de tudo, o que interessa é que cada professor faça render os conhecimentos que vai adquirindo – quer através das oportunidades de formação que lhe vão sendo oferecidas, quer através da sua interacção com os colegas, quer a partir da sua experiência pessoal de docente no terreno, quer ainda a partir da sua experiência como orientador de estágio – para reflectir sobre [a transversalidade da Língua Materna] e construir o seu próprio modelo de abordagem, simultaneamente baseado em fundamentos teóricos sólidos e fomentador de práticas pedagógicas renovadas.”

Relativamente à elaboração dos PCTs, com vista à promoção da transversalidade da língua portuguesa (principalmente na área curricular disciplinar do mesmo nome) e, particularmente, ao desenvolvimento de competências associadas à compreensão na leitura, essa transversalidade

deveria ser primeiro debatida em Departamento, para depois as diferentes áreas curriculares disciplinares poderem articular-se entre si em Conselho de Turma, tendo os diversos professores já trabalhado nesse campo, facilitando a sua operacionalização.

Relativamente às áreas curriculares não disciplinares, a respectiva equipa coordenadora deveria também programá-las no sentido de promover a referida transversalidade. Depois, em Conselho de Turma, bastaria adaptá-las à turma em questão e articulá-las com as áreas disciplinares.

Para uma execução funcional do PCT, seria recomendável que o Conselho de Turma se reunisse mais frequentemente, com o objectivo de o avaliar e de o adequar à turma em questão. Ao Conselho de Turma competiria exercer a função de mediador e regulador de todo o processo.

Para fazer a avaliação do PCT, seria também muito importante a opinião dos alunos. Eles deveriam ser frequentemente auscultados acerca do seu processo de aprendizagem, sendo-lhes permitido fornecer sugestões que contribuíssem para uma melhor adequação do PCT às suas necessidades.

Além disso, para garantir o sucesso de todo este processo, seria necessário que o Director de Turma assumisse as suas funções de supervisão, pois, em qualquer reunião de trabalho, deveria existir um mediador que também assumisse o papel de liderança, essencial para que se possa conseguir uma ordem nos acontecimentos, de forma a criar o ambiente de trabalho adequado. O mesmo deve acontecer com o Coordenador de Departamento Curricular.

No entanto, para que, quer os diversos Departamentos Curriculares, quer os Conselhos de Turma, actuem no sentido de promover a transversalidade da língua portuguesa associada ao desenvolvimento de competências no âmbito da compreensão na leitura, o Departamento de Língua Portuguesa deveria ter um papel mais preponderante no meio escolar, promovendo actividades que apelem à acção dos outros professores nesse sentido, incluindo mesmo acções de formação.

6.3. Limitações do estudo e sugestões para futuros estudos

Apesar de, na nossa opinião, termos atingido os objectivos formulados para o nosso estudo e encontrado respostas para as nossas questões de investigação, reconhecemos, neste ponto da nossa dissertação, as limitações intrínsecas à natureza deste trabalho.

Na nossa opinião, a principal limitação do nosso estudo relaciona-se com o facto de não termos podido observar aulas.

Por motivos que se prendem com o tempo disponível para a realização deste estudo, tivemos de nos limitar a analisar os PCTs recolhidos em duas escolas e a entrevistar alguns DTs (os que se disponibilizaram para o efeito).

Desta forma, não pudemos verificar de que modo os PCTs eram implementados junto dos alunos pelos professores das turmas. Um tal trabalho implicaria a observação das aulas de todas as áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, pois todas elas figuram nesses documentos.

Em segundo lugar, teria sido mais enriquecedor, se tivéssemos alargado o estudo a mais escolas do concelho e/ou aos restantes anos do 3º Ciclo do ensino básico.

Mais uma vez, alegamos que o tempo disponível para a concretização deste trabalho teria sido demasiado curto para um estudo mais alargado.

Por último, teria sido desejável entrevistar todos os DTs responsáveis pelos PCTs analisados, pois do diálogo e da troca de ideias nasce o conhecimento. Tal não aconteceu por os restantes DTs não se terem disponibilizado para o efeito.

Também pensamos que seria interessante acompanhar a elaboração de um PCT que fosse aplicado a uma mesma turma, ao longo dos três anos que estruturam o 3º Ciclo, e observar a sua execução, avaliando-o, regulando-o e modelando-o de acordo com a evolução dos alunos no processo de ensino/aprendizagem.

Os professores que constituíssem esse Conselho de Turma deveriam receber formação específica e regular relativa a esta temática e poderia constar do seu horário uma hora destinada à elaboração e regulação do PCT.

Deveriam também elaborar relatórios regularmente, que informassem acerca do desenvolvimento curricular da turma, principalmente de acordo com o desenvolvimento de competências associadas à compreensão na leitura.

No final do 3º Ciclo, os alunos poderiam ser avaliados, no sentido de se averiguar se possuíam competências no âmbito da compreensão da leitura que permitissem considerá-los como verdadeiros leitores.

BIBLIOGRAFIA

ABRANTES, P. (1994). *O trabalho de projecto e a relação dos alunos com a matemática: a experiência do projecto Mat 789*. Lisboa. Universidade de Lisboa.

ABRANTES, P. (2001). *Gestão Flexível do Currículo – escolas partilham experiências*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.

ABRANTES, P. (2002a). Finalidades e natureza das novas áreas curriculares. In P. Abrantes, *Reorganização curricular do ensino básico – novas áreas curriculares*. (pp. 7-18). Lisboa: Ministério da Educação/Departamento do Ensino Básico.

ABRANTES, P. (2002b). Trabalho de projecto na escola e no currículo. In P. Abrantes, *Reorganização curricular do ensino básico – novas áreas curriculares*. (pp. 19-38). Lisboa: Ministério da Educação/Departamento do Ensino Básico.

ABRANTES, P. (2002c). *Gestão Flexível do Currículo: reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.

AIDO, J. P. (2001). A Gestão Flexível do Currículo: o ponto de vista das associações. In V. Freitas, M. M. Vieira, P. Abrantes *et al.*, *Gestão Flexível do Currículo – contributos para uma reflexão crítica*. (pp. 31-39). Lisboa: Texto Editora.

ALARCÃO, I. (2001). *Compreendendo e construindo a profissão de Professor. Da história da profissão professor ao histórico profissional de cada professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro/CIFOP.

ANÇÃ, M. H. (2001). Vamos dar aulas em Português. *Noésis*, 59, 38-40.

ANDERSON, G., ARSENAULT, N. (1998). *Fundamentals of education research*. London: The Falmer Press.

ANTÃO, J. A. S. (2000). *Elogio da leitura*. Porto: Edições Asa.

BALEIRO, O., GARGATÉ, C. (2002). *Uma prática sustentada de Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Texto Editora.

- BARBEIRO**, Luís (2004). *A aprendizagem da língua materna no trabalho de projecto. II Encontro Nacional da SPDLL*. Faro. [Documento policopiado].
- BARDIN**, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70 (trad.).
- BARROSO**, J. (1999). Portugal. In J. Barroso (org.), *A escola entre o local e o global: perspectivas para o séc.XXI*. (pp. 129-142). Lisboa: Educa.
- BELL**, J. (1999). *Doing your research project. A guide for first-time researchers in education and social science*. Buckingham – Philadelphia: Open University Press.
- BELO**, M. P., **SÁ**, C. M. (2005). *A leitura em voz alta nas aulas de Língua Portuguesa*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- BOGDAN**, R., **BIKLEN**, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora (trad.).
- CARDOSO**, C. (coord.), (2001). *Gestão intercultural do currículo – 3º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CARMO**, H. A., **FERREIRA**, M. D. (1999). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CARVALHO**, A. R., **MARTINS**, I., **PEREIRA**, I. et al. (2004). *Concepções Curriculares dos Professores – Estudo referente a uma turma do 2º ciclo do Ensino Básico*. Monografia não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- CASTRO**, R. V. (1990). O português no currículo – uma abordagem diacrónica. *Revista Portuguesa de Educação*, 3, 93-114.
- CASTRO**, R. V. (1998). Leitura e escrita em contexto escolar. Para a caracterização de um campo de investigação. In R. V. Castro, M. L. D. Sousa (org.), *Entre linhas paralelas – estudos sobre o português nas escolas*. (pp. 129-148). Braga: Angelus Novus.
- CASTRO**, R. V. (2005). O Português no ensino secundário: processos contemporâneos de (re)configuração. In M. L. D. Sousa, R. V. Castro (org.), *O Português nas escolas – Ensaios sobre a Língua e a Literatura no ensino secundário*. (pp. 31-78). Coimbra: Almedina.
- CASTRO**, R. V., **SOUSA**, M. L. (1998). Hábitos e atitudes de leitura dos estudantes portugueses. In R. V. Castro, M. L. Sousa (org.), *Entre linhas paralelas – estudos sobre o português nas escolas*. (pp. 39-54). Braga: Angelus Novus.

- CONSELHO DA EUROPA** (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas – Aprendizagem, ensino e avaliação*. Lisboa: Edições Asa (trad.).
- CONTENTE, M.** (1995). *A leitura e a escrita – estratégias de ensino para todas as disciplinas*. Lisboa. Editorial Presença.
- COSTA, J. A.** (1991). *Gestão escolar: participação, autonomia, projecto educativo de escola*. Lisboa: Texto Editora.
- COSTA, J. A., DIAS, C., VENTURA, A.** (2002). *Reorganização curricular do ensino básico: projecto, decreto e práticas na escola*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Comissão Internacional para a Educação no séc. XXI** (1996). *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre Educação para o séc. XXI*. J. Delors et al (coord.). Rio Tinto. Edições Asa.
- DOLZ, J.** (2005). *Les fondements du nouveau curriculum en didactique du français en Suisse Romande*. Texto de conferência não publicado. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.
- ESTRELA, A., RODRIGUES, P.** (1994), *Para uma fundamentação da avaliação em educação*. Lisboa. Edições Colibri.
- FERRAZ, M. J.** (1997). Aprendendo a ensinar português. In P. Feytor Pinto (coord.), *Aprendendo a ensinar português. Actas do II encontro nacional da APP*. (pp. 9-20). Lisboa: Associação de Professores de Português.
- FONSECA, E.** (1990). Paradigmas, programas e ensino da língua materna. *Revista Portuguesa de Educação*, 3, 51-61.
- FONSECA, F., FONSECA, J.** (1977). *Pragmática linguística e ensino do Português*. Coimbra. Almedina.
- FRANCISCO, B.** (2003). *Leitura e compreensão escrita*. Monografia não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- FRANCISCO, B.** (2005). *Desenvolvimento de conhecimentos prévios em Língua Portuguesa. Uma experiência de aprendizagem mista no 8º ano de escolaridade*. Dissertação de mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- FRIAS, M. J., SOUSA, M. E.** (1999). A língua materna ao longo do currículo: formação contínua de professores. In P. Feytor Pinto, *Português, propostas para o futuro – Transversalidades. Actas do 3º Encontro Nacional da Associação de*

Professores de Português (Volume 1). (pp. 47-58). Lisboa: Associação de Professores de Português.

GALVÃO, C., LOPES, A. M. (2002). Os projectos curriculares de turma no contexto da Gestão Flexível do Currículo. In P. Abrantes, *Gestão Flexível do Currículo – reflexões de formadores e investigadores.* (pp. 97-119). Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.

GIASSON, J. (1993). *A compreensão na leitura.* Porto: Edições ASA (trad.).

HADJI, C. (1997). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos.* Porto: Porto Editora (trad.).

HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna.* Lisboa. McGraw-Hill

LEITE, C., GOMES, L., FERNANDES, P. (2001). *Projectos curriculares de escola e de turma – conceber, gerir e avaliar.* Porto: Edições ASA.

LOBO, A. S. (coord.) (2002). *Projecto Português 2002 – O Ensino e a Aprendizagem do Português na Transição do Milénio – relatório preliminar.* Lisboa: Associação de Professores de Português.

LOPES, A., M. (2003). *Projecto de Gestão Flexível do Currículo – os professores num processo de mudança.* Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.

MARTINS, I. P., VEIGA, M. L. (1998). *Uma análise do currículo da Escolaridade Básica na perspectiva da Educação em Ciências.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

MEIRELES, M. C. (2000). *A narrativa em supervisão – a oralidade na competência educativa do professor de Língua Materna.* Aveiro: Universidade de Aveiro. [Documento policopiado].

MENEZES, I., SÁ, C. M. (2004). Representações de alunos e professores sobre a interacção leitura-escrita. *Intercompreensão, 11*, 61-70.

MIALARET, G. (1974). *A aprendizagem da leitura.* Lisboa: Editorial Estampa. (trad.).

MINGUEZ, J. G. (1994). Los ejes transversales del curriculum. Una aproximación a la calidad educativa. *Revista de Ciências de la Educacion, 157*, 7-18.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1999). *Competências gerais e transversais*. Consultado em Janeiro, 29, 2005, em phoenix.sce.fct.unl.pt/jmmatos/edumat/gestflex/bgeral.htm.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

MOREIRA, A. G., SAMPAIO, M. S. (2000). *A parceria entre a escola, a família e a comunidade. À descoberta da matemática e a dinamização da biblioteca como formas de envolvimento dos pais*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento.

NEVES, R. (2004). *Transversalidade da Língua Materna no 3º ciclo do Ensino Básico: representações de supervisores de Língua Portuguesa sobre a sua natureza e formas de operacionalização nos domínios da leitura e da escrita em aulas de Língua Materna*. Dissertação de mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.

NEVES, R., SÁ, C. M. (2005). Compreender e operacionalizar a transversalidade da Língua Materna na prática docente. *Palavras*, 27, 21-30.

NIZA, S. (1973). *O ensino da leitura*. Lisboa: Editorial Estampa.

NOGUEIRA, J. T. (1999). Ensinar a língua materna – Porquê? Para quê? (Sobre o valor formativo do ensino do português). In C. Melo (coord.), *I Jornadas Científico-Pedagógicas de Português*. (pp. 239-246). Coimbra: Instituto de Línguas e Literaturas Portuguesas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra/Almedina.

OLIVEIRA, A. M. (2005). *Interdisciplinaridade no 3º CEB: perspectivas e implementação*. Dissertação de mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.

PACHECO, J. A. (1996). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.

PARDAL, L., CORREIA, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

PAVIANI, J. (2004). Disciplinaridade e interdisciplinaridade. In C. Pimenta (coord.), *Interdisciplinaridade, humanismo, universidade*. (pp. 15-57). Porto: Campo das Letras.

PEREIRA, M. T. (2000). O Professor de Língua Portuguesa: modos de ensinar e de apre(e)nder. In J. C. de Azeredo (org.), *Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. (pp. 244-255). Petrópolis: Editora Vozes.

PINTO, M. G. (1999). O professor de português perante os desafios actuais e os problemas de (i)literacia. In P. Feytor Pinto, *Português, propostas para o futuro – Transversalidades. Actas do 3º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português (Volume 1)*. (pp. 9-31). Lisboa: Associação de Professores de Português.

QUIVY, R., CAMPENHOUDT, L. V. (1995). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva (trad.).

RAMOS, R. Y. (2002). Temas transversais e educação global. In M. N. Alvarez *et al.*, *Valores e temas transversais no currículo*. (pp.31-50). S. Paulo: Artmed (trad.).

RANGEL, J. N. M. (2004). As práticas de leitura na escola. *Leitura: teoria e prática*, 22, 41-47.

REGO, M. A. S. (1994). A modo de introducción sobre “Transversalidad y Educación. *Revista de Ciências de la Educacion*, 159, 307-309.

REY, B. (2002). *As competências transversais em questão*. Porto Alegre: Artmed (trad.).

ROLDÃO, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, M. C. (2000). *Formar professores. Os desafios da profissionalidade e o currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro/CIFOP.

ROLDÃO, M. C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada: conceito, discurso e praxis*. Porto: Porto Editora.

SÁ, C. M. (1995). *A banda desenhada: uma linguagem narrativa ao serviço do ensino do Português (Língua Materna)*. Dissertação de doutoramento não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SÁ, C. M. (2001). O papel da intercompreensão na formação de professores de Português: o caso específico da leitura e da compreensão de textos escritos. In *Professores de Português: Quem somos? Quem podemos ser? Actas do 4º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português* (pp. 75-83)

Lisboa: Associação de Professores de Português/Escola Superior de Educação de Lisboa.

SÁ, C. M. (2002). Uma experiência de investigação-acção: desenvolvimento de competências transversais em leitura e compreensão escrita. In P. Feytor Pinto (coord.), *Como pôr os alunos a trabalhar? Experiências formativas na aula de Português. Actas do 5º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português*. (pp. 139-148). Lisboa: Associação de Professores de Português.

SÁ, C. M. (2003). Desenvolver a compreensão na leitura no 3º Ciclo do Ensino Básico. In A. I. Andrade, C. M. Sá (orgs.), *A intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: algumas reflexões didácticas*. (pp. 55-63). Aveiro: Universidade de Aveiro.

SÁ, C. M. (2006). Novas tendências na formação de professores de Língua Portuguesa. *Til. Fragmentos de Educação*, 1, 29-31.

SÁ, C. M., VEIGA, M. J. (2002). Intercomprehension for teacher education: the importance of reading education. In M. C. Ragel, R. G. Gómez, M. M. Moreno et al., *El reto de la lectura en el siglo XXI. Actas del VI Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. (pp. 1015-1022). S.I.: Grupo Editorial Universitario.

SÁ, C. M., VEIGA, M. J. (2003). O recurso à intercompreensão na formação dos professores de Línguas: linhas directrizes no âmbito da leitura e da compreensão escrita. In C. Mello, A. Silva, C. Lourenço et al. (orgs.), *Didáctica das Línguas e Literatura em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento. Actas do I Encontro Nacional da SPDLL*. (pp. 221-225). Coimbra: Sociedade Portuguesa de Didáctica das Línguas e Literaturas/Pé de Página Editores.

SÁ-CHAVES, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SACRISTÁN, G. (1988). *O Currículo: uma revisão sobre a prática*. Madrid. Ediciones Morata.

SAVELI, E. (2003). Leitura na escola: crenças e práticas de professores. *Leitura: teoria e prática*, 40. 52-59.

- SILVA**, L. M. (2000). Estratégias de ensino e construção da aprendizagem na especificidade da disciplina de português, língua materna. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado, I. C. Viana, *Actas do IV Colóquio sobre Questões Curriculares*. (pp. 359-367). Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia.
- SIM-SIM**, I., **DUARTE**, I., **FERRAZ**, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- SIMÃO**, A. M. V. (2002a). Estudo acompanhado: uma oportunidade para aprender a aprender. In P. Abrantes, *Reorganização curricular do ensino básico – novas áreas curriculares*. (pp. 67-91). Lisboa: Ministério da Educação/Departamento do Ensino Básico.
- SIMÃO**, A. M. V. (2002b). Perspectivas sobre as áreas transversais do currículo e relações com as áreas disciplinares. In P. Abrantes, *Gestão Flexível do Currículo – reflexões de formadores e investigadores*. (pp. 31-38). Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- SOUSA**, M. L. (1989). Ler na escola. In F. Sequeira, R. V. Castro, M. L. Sousa, *O ensino-aprendizagem do português – teoria e práticas*. (pp. 45-70). Braga: Universidade do Minho/Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário.
- SOUSA**, M. L. D. (1999). Agora não posso. Estou a Ler!. In R. Castro, M. L. D. Sousa (orgs.), *Entre linhas paralelas – estudos sobre o português nas escolas*. (pp. 55-70). Braga: Angelus Novus.
- STAKE**, R. (2000). Case studies. In N. Denzin, Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research*. (pp. 435-454). London: Sage Publications.
- STENHOUSE**, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid. Ediciones Morata (trad.).
- TYLER**, R. W. (1949). *Princípios básicos de currículo e ensino*. Rio de Janeiro: Editora Globo (trad.).
- YIN**, R. (1989). *Case study research: design and methods*. Newbury Park, California : Sage.
- VAN DER MAREN**, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : DeBoeck Université.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Lei 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo

Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto – Estrutura Curricular

Despacho nº 9590/99, de 14 de Maio – Projecto de Gestão Flexível do Currículo

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro – Reorganização Curricular do Ensino Básico

Decreto-Lei nº 7/2001, de 18 de Janeiro – Novos Currículos do Ensino Secundário

Despacho Normativo 30/2001 – Avaliação das Aprendizagens dos Alunos do Ensino Básico